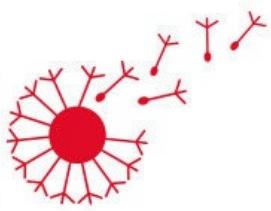


Gert J. J. Biesta

El bello riesgo de educar



Cada acto educativo es singular
y abierto a lo imprevisto

Prólogo de Félix García Moriyón

biblioteca
INNOVACIÓN
EDUCATIVA

sm

Contenido

Portadilla

Dedicatoria

Prólogo

Introducción: Sobre la fragilidad de la educación

Capítulo uno: Creatividad

Capítulo dos: Comunicación

Capítulo tres: Enseñanza

Capítulo cuatro: Aprendizaje

Capítulo cinco: Emancipación

Capítulo seis: Democracia

Capítulo siete: Virtuosismo

Epílogo: Por una pedagogía del acontecimiento

Apéndice: Venir al mundo, la singularidad y el maravilloso riesgo de la educación

Agradecimientos

Notas

Bibliografía

Reconocimiento de fuentes

Acerca del autor

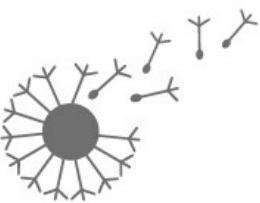
Créditos

Sobre la colección Biblioteca Innovación Educativa

Otros libros de la colección Biblioteca Innovación Educativa

Gert J. J. Biesta

El bello riesgo de educar



Cada acto educativo es singular
y abierto a lo imprevisto

Prólogo de Félix García Moriyón

biblioteca
INNOVACIÓN
EDUCATIVA

sm

Dedico este libro a quienes me han enseñado.

Hay que aceptar que “ello” [ça] (el otro, o lo que “ello” fuere) es más fuerte que yo, para que ocurra algo. Tengo que carecer de alguna capacidad, tiene que faltarme lo suficiente, para que ese algo suceda. Si fuese más fuerte que el otro, o más fuerte que lo que acontece, nada ocurriría. Tiene que haber una cierta fragilidad....

Jacques Derrida

Prólogo

El libro recoge una colección de artículos publicados entre 2005 y 2012, lo que lo convierte en una valiosa introducción a uno de los filósofos de la educación más sugerentes de la actualidad, del que, desafortunadamente, hasta ahora no había nada publicado en español. Como todos los artículos han sido revisados para este libro, la continuidad entre ellos es total y, de no ser por la aclaración inicial sobre su origen, nada nos haría pensar en que estamos leyendo una recopilación. De la trabazón que da coherencia al libro es de lo que fundamentalmente quiero hablar en este prólogo, poniendo la atención sobre el núcleo del mismo.

“Este libro trata sobre algo que muchos docentes saben, pero de lo que, cada vez más, se impide que hablen”. Esta primera frase del prólogo deja claro algo que es importante: estamos ante un texto que expone una sólida reflexión de un renombrado filósofo de la educación y, además, profundamente vinculada a la experiencia directa, inmediata, de quienes están a pie de obra, del profesorado que día a día afronta su tarea y acepta el riesgo esforzado, pero gratificante, de educar.

Si algo queda claro a lo largo de la lectura es precisamente el hecho de que la educación es una tarea arriesgada, como sabemos quienes nos dedicamos a ella desde hace mucho tiempo, si bien es algo que se intuye con cierta claridad desde el primer día que damos una clase. Lo bueno del texto de Biesta es que resulta muy fácil sentirse identificado con lo que va exponiendo, pues logra expresar de forma precisa y rigurosa lo que cotidianamente vivimos en los centros educativos, pero que posiblemente no somos capaces de explicar tan bien como lo hace él. Además, no se queda en la pura exposición de ese hermoso riesgo educativo, sino que ofrece claves para entender en profundidad por qué es tarea esforzada y cómo podemos afrontarla en mejores condiciones.

Quizá el mensaje central del libro consiste en reivindicar la tarea educativa, el papel de las personas que aquí en España llamamos “maestro”, una palabra con resonancias más ricas y positivas que la de profesor, aunque próxima a la versión coloquial que emplean muchos alumnos cuando nos llaman “profe”, en abreviada versión. Sin

descartar la posibilidad de que en algunos casos pueda haber en esa abreviatura algo de falta de respeto o de excesiva proximidad, hay en ella sobre todo un reconocimiento de una persona a la que el alumno atribuye una autoridad, en la que ve un referente valioso para su propia experiencia personal en las horas pasadas junto a sus compañeros en las aulas. Esta tarea educativa, este trabajo de enseñar, implica ir algo más allá del profesor compañero o facilitador. Esta especial trascendencia, este reconocimiento de que la enseñanza implica siempre algo que le viene de fuera al educando, es lo que Gert Biesta considera fundamental y reivindica en unos momentos en que parece correr peligro.

En el pasado siglo, gracias a las valiosas aportaciones de Piaget y Vygotsky, se produjo un importante giro en la manera de entender la enseñanza. Se pasó de una enseñanza centrada en la transmisión de contenidos y procedimientos a una enseñanza centrada en el aprendizaje activo y significativo por parte del alumnado. Al mismo tiempo, se planteó una enseñanza centrada en las personas que recibían la educación en la infancia y la adolescencia. Fue sin duda un giro valioso que aportó ideas y prácticas renovadoras, ejemplificadas perfectamente en España por la Ley General de Educación de 1970 y por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990. El alumnado adquiría así un protagonismo central, y el profesorado quedaba más bien reducido al papel de facilitador, la persona que preparaba los recursos didácticos y el escenario, la disposición del espacio y el tiempo en las aulas, para que el aprendizaje significativo pudiera darse lo mejor posible.

No ocurrió este proceso sin resistencias del profesorado, en parte basadas en lo que suponía de modificación de pautas de comportamiento profundamente arraigadas, pero también en parte resultado de una aparente pérdida de poder y de una subordinación a los menores que se percibía como inadecuada. El “magister dixit”, síntesis de la autoridad, pero también del poder del profesorado, se perdía, al parecer, dañando seriamente la relación pedagógica.

Siguiendo con el caso de España, los años posteriores vieron crecer un movimiento que por un lado pretendía reforzar la idea de transmisión de contenidos y por otra parte, impulsada por exigencias procedentes del desarrollo económico, pasaba a considerar las competencias como el resultado que debía ser logrado en la enseñanza formal, e incluso en la no formal y la informal. Un resultado, por otra parte, evaluable científicamente en informes como PISA, prueba emblemática de esta nueva etapa en la que ahora estamos. Si seguimos las reflexiones de Biesta, adquieren un predominio no justificado las dimensiones de cualificación y socialización de la educación, pero se va perdiendo la que contribuye al proceso de subjetivación.

Pues bien, lo que nos recuerda Biesta es que se ha producido un excesivo énfasis en el aprendizaje, una “aprendificación” de la enseñanza, presente ya desde el célebre libro

de Delors, pero más todavía a partir de los objetivos para la educación de la reunión de Lisboa el año 2000, y la insistencia en el aprendizaje a lo largo de toda la vida o el objetivo de que lo más importante es aprender a aprender. Pues bien, los centros de enseñanza no son centros de aprendizaje, sino centros de educación, y lo fundamental pasa a ser, según Biesta, no tanto que el alumno “aprenda en”, sino que “aprenda de”, o dicho de otro modo, lo importante es que el alumno sea enseñado.

En otras ocasiones he utilizado, para destacar esta importante distinción en la que profundiza el libro de Biesta, el ejemplo que nos proporciona la película Matrix. En un momento determinado, Neo tiene que aprender unas competencias importantes, pero también específicas: artes marciales y pilotar un helicóptero de combate. La tecnología altamente avanzada logra que lo aprenda en escasos minutos, implantando en su cerebro las correspondientes conexiones neuronales. No sucede lo mismo, sin embargo, con el proceso de llegar a saber si es el elegido. Ahí lo fundamental es la tarea que desempeñan Morfeo y Trinity. Es decir, Neo tiene que avanzar en el proceso de subjetivación, decidir quién va a ser, y actuar en consecuencia.

Sin embargo, para lograrlo necesita la ayuda de Trinity primero y de Morfeo a continuación, pues son ellos los que le indican, los que le enseñan, cuál es su proyecto. Su enseñanza no consiste, como decía Platón en boca de Sócrates, en recordar y sacar a la luz lo que la persona enseñada ya lleva en su interior, sino más bien en contribuir a que Neo aprenda a distinguir entre lo que él desea y lo que es deseable. Y eso lleva mucho tiempo y mucho esfuerzo.

Exige, además, un maestro educador consciente de su tarea y dispuesto a ejercerla sin limitarse a facilitar o poner a disposición de Neo los correspondientes recursos de los que va a tener que hacer uso. Esta tarea de desarrollar competencias específicas la puede hacer una máquina, como ya he dicho, y como ocurre ya en la actualidad, por ejemplo, con Jill Watson, la profesora de un curso *on-line* de la Universidad Tecnológica de Georgia que en realidad es un robot, aunque eso no lo descubren en general los estudiantes.

Sin embargo, decidir la clase de persona que queremos ser y la clase de mundo en el que queremos vivir, diferenciar con claridad los intereses de los que partimos para abrirnos a nuevos intereses que amplíen nuestro horizonte personal, superar la satisfacción de los deseos inmediatos para dar cabida a los deseos deseables, es el núcleo de todo proceso realmente educativo, que es de lo que debe tratar fundamentalmente la escuela. El magisterio no puede ejercerse sin autoridad, y el aprendizaje en su sentido más profundo, al que el mismo Delors hacía referencia al incluir el aprender a ser entre los cuatro pilares del aprendizaje que configuran el tesoro de la educación, no se produce sin el reconocimiento de la autoridad de quien enseña. Hay, por tanto, una cierta

asimetría que, lejos de generar dependencia o subordinación, hace posible el genuino proceso de subjetivación personal.

Cierto es que con mucha frecuencia, en la educación formal realmente existente, en especial en el período de educación obligatoria, la autoridad magisterial ha pasado a ser simplemente autoritarismo impositivo, habitualmente acompañado por centrar la enseñanza sobre todo en la socialización y la cualificación, lo que puede anular la apertura real al otro que sí está presente en ese juego de educar y ser educado que reivindica Biesta. Es consciente de ello nuestro autor y para prevenir esa deriva, para que no se confunda su propuesta con lo que añoran algunos, quizá muchos, nostálgicos de otros tiempos, vincula su forma de entender el acto educativo a las reflexiones de Levinas y Kierkegaard sobre la relación entre autoridad y transcendencia, acompañadas por la idea de que esa trascendencia está relacionada con la revelación que aporta el maestro, gracias a la cual puedo salir de mí mismo, no quedarme encerrado en mí, lo que es propio de la mayéutica, sino abrirmel realmente al otro por quien soy enseñado.

Levinas aclara que toda revelación debe ser entendida como un enigma, puesto que es algo que no se reduce a la transmisión de hechos. El alumno encuentra la verdad pero no como algo objetivo, sino como algo subjetivo; esa novedad revelada en el acto educativo no es conocer nuevos hechos como verdaderos, sino lograr una verdadera relación personal, subjetiva, con esos hechos. Lo importante, por tanto, no es lo que el alumno descubre o conoce, sino qué es lo que eso conocido significa para su propia vida personal.

Biesta da un paso más para garantizar que en ningún momento está validando una educación autoritaria. La enseñanza que el profesorado proporciona al alumno debe entenderse como un regalo, un don que se ofrece gratuitamente. Ciertamente es posible entender el acto educativo como una relación puramente mercantil, en la que los alumnos terminan siendo vistos como clientes que pagan para obtener un producto, de ahí la insistencia en las competencias, que luego explotarán económicaamente en su vida profesional futura.

Es un planteamiento ya antiguo que ve la educación como inversión, social e individual, pues a mayor educación mayor nivel salarial, mayor productividad y mayor valor añadido en los procesos productivos. No deja de ser un planteamiento constante en la prensa, en la opinión pública, entre los economistas y los responsables políticos, exacerbado en la llamada sociedad del conocimiento y del desarrollo tecnológico exponencial. La economía del don rompe por completo con ese esquema y nos recuerda algo ya sabido: lo que necesita el profesorado es sobre todo grandes dosis de paciencia, que respete los diferentes ritmos y necesidades del alumnado, y grandes dosis de cariño y solicitud, pues donde no hay amor no hay relación pedagógica, y si ambos se separan,

como ya vio en su momento Unamuno, el resultado previsible es la desgracia.

Es más, siguiendo a Derrida, solo se puede regalar lo que no se tiene. La posición del maestro no es posición de poder, sino más bien posición de debilidad. Debilidad, en primer lugar, porque, como acabo de decir, regala algo que en realidad no tiene. Y esto en un doble sentido. No se tiene porque está fuera del alcance de la maestra garantizar que el regalo es aceptado. Es decir, quien enseña no tiene poder para garantizar que el alumno va a aceptar ser educado. De modo paradójico, esto implica que en realidad el derecho más valioso del alumno es el derecho a suspender, esto es el derecho a no recibir el regalo, a no acoger como propio lo nuevo e imprevisto que la maestra le está regalando con solicitud. Justo por eso mismo, el derecho de la profesora es el derecho a aprobar a sus alumnos, esto es, el derecho a ver que su regalo es aceptado. De eso va la economía del don en la que se sitúan los regalos gratuitamente entregados. Se regala lo que tiene valor, no lo que tiene precio y puede ser tasado.

Cuando el profesor regala en el acto educativo no espera nada a cambio, no espera reciprocidad, pues de ser así entraríamos, como bien indica de nuevo Derrida, en una relación mercantil en la que el precio de las cosas supera en importancia a su valor. Convertimos la enseñanza en un sistema de acreditación basado en la evaluación del dominio de las competencias enseñadas por el profesorado. El sistema educativo pasa a ser el moderno *cursus honorum*, en el que el maestro proporciona a los alumnos las competencias que les van a permitir ascender en la pirámide educativa, y llegar a las máximas graduaciones que les facilitarán el acceso a las máximas posiciones sociales.

En el primer capítulo, es un teólogo, John Caputo, quien sirve de apoyo para dejar claro que esa autoridad del maestro es la autoridad que se deriva de su propia debilidad. Caputo, siguiendo el segundo relato de la creación del mundo que aparece en el Génesis, nos habla de un Dios débil, no del Dios omnípotente apreciado por determinadas corrientes metafísicas, que lo crea todo de la nada, precisamente porque tiene todo el poder. Este Dios del segundo relato es un Dios débil que se limita a soplar sobre algo ya existente para darle vida y, realizado esto, queda satisfecho pues ve que es algo bueno.

El problema es que, desde su debilidad, lo que hace es asumir riesgos, pues de algún modo no tiene claro que su obra vaya a salirle del todo bien. Y de hecho no le sale bien, pues el ser humano, el culmen de su obra creativa, emprende un camino completamente alejado de su creador. Es un Dios que asume riesgos y es consciente de que crear es siempre una empresa arriesgada. Y eso es lo que pasa precisamente en la educación: nuestra tarea, como profesores, no pasa de abrir camino, de infundir vida abriendo los ojos de los educandos a la novedad y a lo imprevisible, pues ellos mismos son imprevisibles: pueden acoger el don o rechazarlo.

En ese mismo sentido, el poder del profesorado es solo el poder de su debilidad, de

su impotencia. Es algo que en diversas ocasiones he llamado el efecto paraíso: si Dios, que es Dios y organiza un escenario de primera calidad, el paraíso, para que en él resida la criatura más valiosa a la que había insuflado vida, fracasa rotundamente y el ser humano lo rechaza, nosotros, sencillos profesores, no podemos garantizar en absoluto que la relación educativa vaya a terminar bien. Podemos hacerlo lo mejor posible, emplear los mejores recursos didácticos y preparar el más adecuado entorno pedagógico, pero, al final, el resultado no depende totalmente de nosotros. La educación es una relación asimétrica entre personas con la curiosa circunstancia de que de algún modo la parte débil es la que aparentemente ostenta el poder, y es tanto más débil cuanto más se centra en lo que es genuinamente educativo: la intervención en el proceso de subjetivación, de crecimiento personal. Podemos admitir que cuanto más dominemos las técnicas didácticas, cuanto más mejoremos nuestras competencias profesionales y más nos impliquemos personalmente en la tarea, más probable es que nuestros alumnos sean efectivamente educados y aprendan.

Sin embargo, no es seguro que así suceda. Educar es, por tanto, aceptar riesgos, riesgos bellos, hermosos como dice el título del libro, pero también riesgos amargos, puesto que no solo somos conscientes de nuestra fracaso o impotencia profesional, sino también y, sobre todo, porque sabemos que es muy posible, casi seguro, que sean los propios alumnos los que, al no aceptar nuestro regalo, terminen pagando el precio más elevado, pues la sociedad penaliza con dureza a quienes fracasan en el sistema educativo.

Jacques Rancière ayuda a Biesta a dar un paso más en la defensa de esta autoridad sin poder que caracteriza al profesorado. El filósofo francés nos habla del maestro ignorante como referencia básica del tipo de profesorado que sería necesario en el momento actual, pero lo relaciona directamente con un objetivo fundamental de los sistemas educativos actuales: la emancipación. La debilidad de los planteamientos de emancipación realmente existentes es que establecen una nítida separación entre las personas que necesitan ser emancipadas dadas las condiciones en las que existen, y aquellas que, desde una posición superior, contribuyen a la emancipación de quienes todavía no lo están.

Imprescindible resulta, según Rancière, romper este enfoque puesto que no hace más que perpetuar un modelo de educación opresora y generadora de desigualdad. En este caso, y aparentemente en cierta contradicción con lo que hemos recogido anteriormente, el profesor no es quien empodera a quien no tiene poder, sino solo quien abre el camino para que pueda ejercer un poder que ya tiene consigo, antes incluso de su emancipación. Parece que en este caso estamos regresando a un concepto más próximo a la mayéutica.

Si bien en principio este libro no se dan pasos para superar estas interpretaciones parcialmente enfrentadas, sí ofrece pistas muy sugerentes al considerar el acto educativo

como un evento o acontecimiento que siempre es singular, único e irrepetible, siguiendo las reflexiones de Deleuze sobre el evento, pero también las de Foucault acerca de la singularidad. Cada acto educativo, cada clase, es un suceso singular por lo que no podemos apelar a categorías de tipo general o histórico para saber lo que está ante nosotros.

Cada situación es un acontecimiento, un evento, de ahí que el profesor Biesta apele a “eventualizar” la enseñanza para tener en cuenta que cada acto educativo, precisamente por ser una relación entre personas, es un acto único e irrepetible, un hecho singular que en su propia singularidad, remite a una cierta universalidad que puede servir de referencia en otros actos singulares análogos. Por eso mismo, la deconstrucción elaborada por Derrida es pertinente como modo de abordar el evento singular, el acontecimiento: lo que hace la deconstrucción es recuperar lo que está ausente en lo presente, pero que sin ello lo presente no se entendería. Es atestiguar lo totalmente otro, lo imprevisible del presente; es afirmar la otredad, lo que siempre está por venir, el acontecimiento que rompe los cálculos, las reglas y los programas.

La eventualización nos hace entender un poco más en qué medida la educación es un hermoso riesgo: es riesgo pues el acontecimiento concreto es la apertura a lo imprevisto e incluso a lo imposible. Es renunciar a tenerlo todo controlado y dar paso a lo totalmente otro, a la otredad, a la persona del educando. Y es hermoso porque dejarse llevar por el evento, por lo singular, pero sin perder de vista las exigencias que apuntan hacia lo que es deseable, es en el fondo lo que constituye una obra de arte. Tenemos que esforzarnos para que cada clase que damos se convierta en una obra de arte, cuyo valor es intrínseco y no se subordina a posibles beneficios a corto y largo plazo. Es entender ese período como el ámbito en el que se establece una comunicación consciente y participativa entre personas que son imprevisibles y que conviven en la diversidad, no excluyendo nunca, sino potenciando la inclusión participativa de todas las personas que forman parte de esa comunidad educativa.

De este modo conseguimos entender la profunda relación que existe entre educación y democracia. La educación nunca es para la democracia, puesto que esto podría ser reducido a una educación moral en la que se busca que los alumnos alcancen unas competencias que precisamente harán posible la democracia. Se parte en este caso del supuesto casi inconsciente de que en el momento en que se hayan alcanzado esas competencias, incluso esas virtudes cívicas, en ese mismo momento se da la democracia. Muy al contrario, al hilo de esa eventualización lo que permiten las escuelas es educar en democracia.

Desde el momento en el que los niños entran en una escuela, desde ese mismo momento, la tarea de la escuela es política: se propone generar un tipo de relaciones que

hagan posible la convivencia enriquecedora, sin dejar de ser conflictiva, de personas que son diversas, que tienen diferentes estilos cognitivos y afectivos, distintos antecedentes familiares y educativos, intereses diversos..., de tal modo que puedan percibir su escuela como un hogar propio en el que se sienten en casa.

Esa es la definición de política que aparece en las obras de Arendt, si bien esta filósofa establece una fuerte separación entre educación y política, quizá porque piensa que los niños pequeños todavía no están capacitados para la vida política. Sin embargo, lo que defiende Biesta es precisamente que la escuela es desde el principio y siempre un espacio político, del mismo modo que lo es la sociedad en su conjunto. Lo más valioso que hace la escuela es, por tanto, introducir en esa convivencia conflictiva el momento de la reflexión, el momento de tomar conciencia de las dificultades que supone vivir en comunidad gentes diversas y de buscar formas de resolver los problemas que esa convivencia provoca.

Entendida de este modo, la política, y la vida de la escuela en tanto que es convivencia política, tienen un marcado carácter experimental que va adaptando las respuestas a los cambios que se producen en el entorno para ofrecer las soluciones más adecuadas. Es la prudencia la virtud más necesaria para ejercer la docencia puesto que la mayor parte de la tarea educativa consiste en analizar bien las situaciones en las que se está y emitir los juicios bien fundados en los que podamos basarnos para elaborar adecuadas estrategias de actuación en el aula.

Estamos ante un buen libro, un libro que provoca una bien ponderada reflexión para profundizar en algunos problemas serios que tiene la educación actual casi en todo el mundo, si bien en cada continente o cada país, hay circunstancias específicas que pueden llegar a dar prioridad a variantes muy distintas del mismo problema. Pone en cuestión algunas ideas muy arraigadas que, de estar tan presentes, terminan siendo casi invisibles y sobre todo incuestionables. Nos recuerda, por si no lo sabíamos o lo habíamos olvidado, que estamos abrumados por un trabajo cada día más burocratizado porque su objetivo prioritario es poder revisar constantemente el logro de los objetivos de cualificación y socialización. Quizá el límite de este libro consiste en que sus reflexiones se aplican sobre todo a una de las dimensiones de la educación, la que promueve la subjetivación de las personas, pero no tanto las otras dos.

Hermoso riesgo educativo el que nos queda por delante: lograr que todo lo que hemos leído sobre el maestro débil, sobre la importancia del educar y ser educado o sobre la educación como comunicación de personas distintas que buscan generar un espacio compartido de convivencia..., esté presente en las otras dos dimensiones mencionadas por Biesta, la cualificación y la socialización. Es un hecho que los centros educativos tienen como función primordial educar, sobre todo en sus primeros niveles;

pero también, y desde el principio, tienen como misión socializar y cualificar.

Si el profesor Biesta nos ha dado pistas para recuperar el hermoso riesgo de educar, centrado en la subjetivación, ¿será posible descubrir el hermoso riesgo de educar cuando tenemos que cualificar y socializar? Sinceramente considero que es posible y necesario. Y considero también que es difícil y arriesgado, entre otras cosa porque toda la educación en sus variadas dimensiones es tarea multidimensional realizada comunitariamente por personas frágiles y vulnerables, por lo tanto es también tarea frágil y vulnerable.

Félix García Moriyón,

Doctor en Filosofía y Profesor Honorario
del Departamento de Didácticas Específicas
de la Facultad de Formación de Profesorado de Educación de la U.A.M.

Introducción

Sobre la fragilidad de la educación

Este libro trata sobre algo que muchos docentes saben, pero de lo que, cada vez más, se impide que hablen: que la educación siempre implica un riesgo. El riesgo no está en que los educadores fracasen por no estar suficientemente cualificados. El riesgo no está en que la educación fracase por no estar suficientemente basada en la evidencia científica. El riesgo no está en que los alumnos fracasen por no estar esforzándose lo suficiente o porque carezcan de motivación.

El riesgo existe porque, como señaló W. B. Yeats, la educación no consiste en llenar una vasija, sino en encender una llama. El riesgo existe porque la educación no es una interacción entre robots, sino un encuentro entre seres humanos. El riesgo existe porque no se puede ver a los alumnos como objetos para ser moldeados o disciplinados, sino como sujetos de acción y responsabilidad.

Efectivamente, educamos porque queremos obtener resultados y porque deseamos que los alumnos aprendan y prosperen. Pero esto no quiere decir que una tecnología educativa, es decir, una situación en la que hay una relación directa entre “aportación” y “resultado”, sea posible o deseable. Y la razón se halla en el simple hecho de que, si eliminamos el riesgo de la educación, existe una probabilidad real de que eliminemos por completo la educación.

Sin embargo, eliminar el riesgo de la educación es precisamente lo que se está pidiendo cada vez más a los docentes. Es lo que parece que esperan, o incluso exigen cada vez más, de la educación, los responsables de formular políticas, los políticos, los medios de comunicación de masas, “el público” y entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial. Quieren que la educación sea sólida, garantizada y predecible y quieren que carezca de riesgo en todos los niveles. Es por esta razón que la labor de la escolarización se concibe cada vez más como la producción eficaz de “resultados de aprendizaje” predefinidos en un número reducido de asignaturas o con respecto a una serie limitada de identidades, tales como el buen ciudadano o el alumno eficiente que aprenderá a lo largo de toda su vida.

Por esta razón, hay también una presión generalizada para convertir la educación en

un espacio seguro y libre de riesgo (véase Stengel y Weems, 2010). Lo que debería ser una cuestión de grado –la pregunta, después de todo, no es si la educación debería lograr algo o no, o si los espacios educativos deberían ser seguros o no, sino *qué* debería conseguir la educación y hasta qué punto esto puede definirse previamente y *qué tipo* de seguridad es deseable y en qué punto el deseo de seguridad se puede volver antieducativo–, se ha convertido en una disyuntiva en la que la posibilidad de los docentes de hacer uso de su criterio ha desaparecido prácticamente.

La aversión generalizada al riesgo en la educación contemporánea coloca a los educadores en una posición muy difícil. Mientras que los responsables de formular políticas y los políticos abordan la educación en abstracto y desde la distancia, y la ven principalmente a través de las estadísticas y los datos de rendimiento que pueden manipularse fácilmente y sobre los que resulta fácil tener una opinión, los docentes intervienen con seres humanos reales y comprenden inmediatamente que la educación no puede “corregirse” tan fácilmente –o que solamente puede “corregirse” a un precio muy alto.

El deseo de hacer que la educación sea sólida, garantizada, predecible y libre de riesgos es, en cierto modo, un intento de negar esta realidad. Es un intento de negar que la educación lidia siempre con “materia” viva, esto es, con seres humanos, y no con objetos inanimados. El deseo de hacer que la educación sea sólida, garantizada, predecible y libre de riesgo es un intento de olvidar que, en última instancia, la educación debería aspirar a ser prescindible –ningún docente quiere que sus alumnos sean alumnos eternamente–, lo que significa que la educación *necesariamente* debe tener una orientación hacia la libertad y la independencia de aquellos a los que se está enseñando.

Por supuesto, es posible hacer que la educación funcione; es posible reducir la complejidad y la amplitud del aprendizaje humano –incluso se podría decir que eso precisamente es lo que hacen las prácticas e instituciones educativas que se han ido desarrollando a lo largo de los siglos (véase Biesta, 2010a)–. Pero esa reducción de la complejidad tiene un precio, y la cuestión moral, política y educativa es ¿qué precio estamos dispuestos a pagar para hacer que la educación “funcione”?

Esta es, en parte, una cuestión pragmática, ya que tiene que abordarse con relación a la pregunta ¿para qué queremos que funcione la educación? (véase Biesta, 2010b). Pero siempre conlleva una decisión delicada sobre el punto en el que la reducción de la complejidad se convierte en una eliminación injustificable y antieducativa, y donde la eliminación se convierte en opresión. Por tanto, sencillamente exigir que la educación se convierta en algo sólido, garantizado, predecible y libre de riesgo, y percibir cualquier desviación de ese camino como un problema que necesita “corregirse”, es confundir el

sentido educativo en múltiples formas.

Una tiene que ver con la *actitud* expresa en el deseo de hacer una educación sólida, garantizada, predecible y libre de riesgo. El pedagogo francés Philippe Meirieu ha calificado esta actitud como *infantil* (véase Meirieu, 2008, pág. 12). Sostiene que pensar que la educación puede someterse a un control total ignora el hecho de que el mundo no está simplemente a nuestra disposición. Ignora el hecho de que los otros seres humanos tienen sus propias formas de ser y de pensar, sus razones y motivaciones propias, que pueden ser muy distintas a las nuestras.

Pretender que todo esto desaparezca significa ignorar que el *qué* y el *quién* son los demás para nosotros, es precisamente eso: *los otros*. Ilustra, por tanto, una forma mágica de pensamiento en la que el mundo existe solamente como una proyección de nuestra propia mente y nuestros propios deseos. La educación se ocupa justamente de superar este “egocentrismo original”, sin anular o eliminar de dónde viene el niño o alumno, pero creando oportunidades para *el diálogo* sobre qué o quiénes son los otros (véase ibíd., pág. 13). Y un diálogo, a diferencia de una competición, no consiste en ganar o perder, sino en formas de relacionarse en las que se pueda hacer justicia con todos los que intervienen.

Exigir que la educación se convierta en sólida, garantizada, predecible y libre de riesgo también ignora el sentido educativo en lo que se refiere a asumir que solo hay dos opciones posibles en la educación: o rendirse a los deseos del niño, o someter al niño a los deseos de la sociedad; o bien libertad total, o bien control total. Pero la cuestión educativa no consiste en posicionarse en una de estas opciones –que son el reflejo de la eterna disputa entre el progresismo educativo y el conservadurismo educativo– o en encontrar un término medio o equilibrio entre ambos.

La cuestión educativa más bien se encuentra en la *transformación de lo que se desea en lo que es deseable* (véase Biesta, 2010b). Se encuentra en la transformación de lo que se desea *de facto* en lo que se puede desear *justificadamente* –una transformación que nunca puede basarse en la visión y los deseos propios, sino que exige la participación de qué es o quiénes son los otros (lo que convierte la cuestión educativa también en una cuestión de democracia; véase Biesta, 2011b).

Se trata por tanto, una vez más, de un proceso dialógico. Esto hace que la forma educativa sea la forma lenta, la forma difícil, la forma frustrante y, podríamos decir, la forma frágil, dado que el resultado de este proceso no puede ni garantizarse ni asegurarse.

Sin embargo, vivimos en tiempos de impaciencia en los que recibimos constantemente el mensaje de que la satisfacción inmediata de nuestros deseos es posible y es algo bueno. El llamamiento para que la educación sea sólida, garantizada,

predecible y libre de riesgo es una expresión de esa impaciencia. Pero se basa en una equivocación fundamental sobre lo que es la educación y una equivocación fundamental sobre lo que hace que la educación “funcione”. Concibe la fragilidad de la educación –el hecho de que nunca habrá una relación perfecta entre “aportación” y “resultado” educativo– *solo* como un defecto, *solo* como algo que tiene que abordarse y superarse, *también* como aquella condición que hace posible.

Esta impaciencia mal orientada empuja la educación hacia una dirección en la que los salarios, e incluso los puestos de los docentes, dependen de su supuesta capacidad para mejorar las notas de los exámenes de sus alumnos. Esta impaciencia mal orientada ha terminado en la “medicalización” de la educación, en la que se hace encajar a los niños en el sistema educativo, en lugar de preguntar cuáles son las razones de esta inadaptación y quién, por tanto, necesita más tratamiento: el niño o la sociedad.

La forma educativa lenta, difícil, frustrante y frágil puede, por consiguiente, no ser la más aceptada en una sociedad impaciente. Pero a largo plazo, puede resultar ser la única forma *sostenible*, dado que todos sabemos que los sistemas dirigidos a controlar totalmente lo que hacen y piensan los seres humanos caen al final por su propio peso, si antes no se han agrietado desde su interior.

Los capítulos de este libro, por tanto, se acercan a la educación desde el ángulo de su fragilidad. En ellos intento demostrar cómo, por qué razones y bajo qué circunstancias es importante la fragilidad de la educación –la aceptación de que la educación no es un mecanismo y no debería convertirse en tal.

Este libro no es una celebración desenfrenada de todas las cosas frágiles, sino un intento de demostrar, por un lado, que la educación solo funciona a través de relaciones de comunicación e interpretación, de interrupción y respuesta, y, por otro, que esta fragilidad es importante si nuestra labor educativa se basa en un interés por hacer que nuestros alumnos sean dueños de sus propias acciones –lo que significa ser tanto el autor y creador de las acciones propias, como hacerse responsable de lo que generan.

Esa orientación al niño o alumno como sujeto de pleno derecho, no es, evidentemente, lo único importante en la educación. Como he planteado con más detalle anteriormente (véase Biesta, 2010b), hay (al menos) tres áreas en las que la educación puede funcionar y, por tanto, tres áreas en las que el objeto educativo puede articularse. Una de estas áreas es la *cualificación*, que tiene que ver con la adquisición de conocimientos, capacidades, valores y predisposiciones.

La segunda área es la *socialización*, que tiene relación con la manera en la que, a través de la educación, participamos en las tradiciones existentes y en las formas de hacer y de ser. La tercera área es la *subjetivación*, que tiene que ver con el interés de la educación por la subjetividad o “condición de sujeto” de aquellos a los que educamos.

Tiene que ver con la emancipación y la libertad, y con la responsabilidad que viene con esa libertad.

La fragilidad de la educación está en juego en las tres áreas, pero cuánto valor le demos a esa fragilidad dependerá fundamentalmente de la medida en la que pensemos que la educación no consiste solamente en reproducir lo que ya sabemos o lo que ya existe, sino en las formas en las que pueden venir al mundo los nuevos comienzos y los nuevos principiantes (véanse Biesta 2006a; Winter 2011). Este posicionamiento, por tanto, no solo se refiere a cómo podemos meter el mundo en los niños o alumnos; sino también –y quizás ante todo– a cómo podemos ayudar a nuestros niños y alumnos a relacionarse con, y así, a venir al mundo.

En los siguientes siete capítulos, exploraré la fragilidad de los procesos y prácticas educativas desde una variedad de ángulos y en relación con un número de temas educativos claves. Los temas que he elegido son creatividad, comunicación, enseñanza, aprendizaje, emancipación, democracia y virtuosismo. Comienzo, en el Capítulo 1, con el tema de la *creatividad*. Aunque muchos de los trabajos sobre creatividad se centran en las formas en las que la educación puede promover la creatividad de los alumnos, yo abordo la cuestión de la creatividad educativa desde un ángulo distinto.

Por un lado, me interesa la educación como un proceso creativo en sí misma –esto es, como un proceso que crea–; y por otro, me interesa cómo podemos comprender lo que significa crear, y más específicamente, lo que significa ver la educación como un proceso que, de alguna manera, contribuye a la creación de la subjetividad humana. Inspirándome en el trabajo de John Caputo, distingo entre dos interpretaciones de la creación: la creación metafísica fuerte y la creación existencial frágil.

Mientras que la primera ha dominado las ideas occidentales sobre lo que significa crear –tanto en los debates seculares como en los religiosos– Caputo demuestra, a través de la lectura de las historias de la creación en el libro del Génesis, que el acto de la creación puede –y, en cierto modo, debe– comprenderse al margen de la omnipotencia, la fuerza y la metafísica. Es esa interpretación frágil de la creación la que aplico en la cuestión sobre la subjetividad humana mediante la interacción con el trabajo de Emmanuel Levinas. En esta, la subjetividad no se entiende como una esencia sino como un acontecimiento, y de este modo, como algo que solo puede plasmarse en términos existenciales y, por tanto, frágiles. Esto me permite demostrar que la fragilidad de la educación tiene importancia en lo que, para mí, es de hecho, donde se encuentra la esencia de cualquier labor educativa: en el surgimiento de la subjetividad humana.

Puesto que la educación es en el fondo un proceso dialógico, me centro, en el Capítulo 2, en el tema de la comunicación. En la primera parte del capítulo, trato sobre cómo se concibe y se teoriza la comunicación en el trabajo de John Dewey, tanto en

términos generales como en relación con los procesos y prácticas educativas. A diferencia del modelo emisor-receptor que todavía parece orientar una gran parte del pensamiento común sobre la comunicación –en educación y en otros ámbitos–, Dewey ofrece una concepción de la comunicación como un proceso generador de significado donde las cosas literalmente se hacen “comunes” a través de la interacción y la participación.

Esta interpretación de la comunicación-como-participación tiene implicaciones importantes para la educación, tanto al nivel *micro* de la comunicación del significado en las aulas y centros educativos, como al nivel *macro* de la interacción entre culturas y tradiciones o, dicho de forma más general: la interacción “entre las diferencias”. Pero es precisamente aquí donde hay un problema con la filosofía de la comunicación de Dewey, y para señalar cuál es, paso al trabajo de Jacques Derrida.

Con Derrida planteo que el cambio de Dewey de una filosofía centrada en la conciencia a una filosofía centrada en la comunicación sigue intentando “enmarcar” la comunicación, y en este sentido corre el riesgo de no ser capaz de tomar lo suficientemente en serio su intención comunicativa. Por esta razón, sostengo que para que esta filosofía de la comunicación tenga “sentido” educativo y político tiene que arriesgarse en la comunicación –un gesto al que me he referido como *pragmatismo deconstrutivo* (no deconstruido).

La idea de que la educación es, en el fondo, un proceso dialógico, ampliada con conceptos de comunicación como la interacción y la participación, puede dar a entender que estoy defendiendo una interpretación de la educación como un proceso en el que las personas aprenden juntas a través de la interacción y el diálogo. Esta, de hecho, se ha convertido en algo muy popular e incluso se ha puesto de moda en los debates y prácticas educativas contemporáneas, como puede observarse en nociones como “comunidades de prácticas” y “comunidades de aprendizaje”.

Pero, al concebir la educación en estos términos, corremos el riesgo de eliminar lo que considero esencial para la educación, que es la presencia de un profesor, no solo como otro compañero o facilitador del aprendizaje, si no como alguien que, en términos más generales, tiene algo que aportar a la situación educativa que no estaba allí antes. Luego, en el Capítulo 3, me ocupo del tema de la *enseñanza*, sosteniendo que para comprender en “qué” consiste la enseñanza, necesitamos relacionarla con la noción de “trascendencia” -la enseñanza como algo que viene radicalmente de “afuera”.

Organizo el debate sobre la enseñanza y la trascendencia, en parte, en relación con el auge del constructivismo en la educación y, en parte, en relación con una interpretación “mayéutica” de la enseñanza, esto es, de la enseñanza como un acto de obstetricia, y demuestro cómo en ambas líneas existe el riesgo de eliminar al docente de (nuestra

interpretación) del proceso educativo. Sin embargo, hay una salvedad en la que el “poder” de enseñar debería entenderse como un poder que está en posesión del docente. A través de un debate sobre la distinción entre “aprender de” y “ser enseñado por” destaco el hecho de que el regalo de la enseñanza es en cierto modo un regalo imposible –un regalo que puede recibirse, pero no un regalo que el educador pueda dar en un sentido positivo o fuerte.

En el Capítulo 4 paso al tema del *aprendizaje*. Frente a la idea de que el aprendizaje es algún tipo de fenómeno natural que está simplemente disponible para la teorización, investigación e intervención educativa, planteo que el aprendizaje es algo construido –que al referirnos a algo como “aprendizaje” no estamos haciendo una descripción de un fenómeno que ocurre naturalmente, sino en realidad un juicio sobre el cambio. Estos juicios son importantes en los entornos educativos, pero resulta fundamental verlos como lo que son, esto es, juicios normativos sobre un cambio deseable, no descripciones de procesos naturales inevitables.

Ver el aprendizaje como algo construido y artificial hace posible revelar el “trabajo” político realizado a través de la idea de “aprendizaje”, algo que examino en términos de la “política del aprendizaje”. Frente al origen de un análisis de la política del aprendizaje, que opera en los debates contemporáneos sobre el aprendizaje permanente, demuestro cómo la idea del aprendizaje como algo natural conlleva el riesgo de mantener a las personas en su sitio.

Por esta razón, en la última parte del capítulo, paso al tema de la emancipación para explorar si es posible pensar en la emancipación fuera de los confines de cierta política del aprendizaje. Con Foucault, exploro el potencial emancipatorio de las ideas de resistencia, interrupción y transgresión para destacar la necesidad de resistirse a la idea de la identidad del alumno como una identidad natural e inevitable y para interrumpir el “sentido común” actual sobre el aprendizaje.

De estos aspectos más fundamentales sobre la enseñanza y el aprendizaje paso, en el Capítulo 5, a la que es quizá una de las cuestiones educativas más difíciles, concretamente, la pregunta de si, y de ser así, cómo, la educación puede contribuir a la libertad del sujeto humano. Es el tema de la *emancipación*. Abordo aspectos de la historia filosófica y educativa del concepto de emancipación para destacar un hilo argumental común en la interpretación moderna de la emancipación, en la que esta se ve como una “intervención poderosa” desde fuera para liberar a alguien.

En el capítulo no solo planteo una serie de preguntas sobre esta interpretación de la emancipación en particular –preguntas que revelan un modo de pensar “colonial” subyacente en la “lógica” moderna de la emancipación–, sino que también perfilo una interpretación distinta de la emancipación. En este concepto, que se basa en el trabajo de

Jacques Rancière, la igualdad no se ve como un “estado final” que se debe alcanzar en algún momento en el futuro, sino que más bien funciona como un supuesto que requiere verificación; esto es, requiere ser “hecha verdad” mediante nuestras acciones en el *aquí y ahora*. Una interpretación de la emancipación como esta ya no se basa en (la posibilidad de) una “intervención poderosa” desde fuera, sino que más bien ocurre en acontecimientos de subjetivación, cuando los individuos se resisten a las identidades existentes y a las posiciones identitarias y hablan en sus propios términos.

La cuestión de la emancipación concebida así no es solo una cuestión educativa, sino que es al mismo tiempo una cuestión política. Por esta razón, en el Capítulo 6 la relaciono con el tema de la *democracia*. Mi compañera de debate en este capítulo es Hannah Arendt. El trabajo de Arendt supone un verdadero desafío para cualquiera interesado en las relaciones entre educación y democracia, ya que ha sido una de las más abiertas críticas de la idea de que la educación y la política puedan estar relacionadas. Ella opina que el terreno de la educación debería “divorciarse” de todos los otros terrenos, y sobre todo del terreno de la vida política.

En dicho capítulo muestro que los argumentos de Arendt para esta posición se basan en una interpretación psicológica de la educación, que asume que el único vocabulario disponible para la educación es el de “desarrollo”, “preparación”, “identidad” y “control”, y por tanto, las nociones como *acción*, *pluralidad*, *subjetividad* y *libertad* empiezan a importar solamente cuando los niños han recorrido una trayectoria evolutiva concreta que les ha “preparado” para la política democrática.

Utilizando algunos de los propios argumentos de Arendt, demuestro que, una vez que superamos esa visión psicológica de la educación, es posible desvelar la estrecha relación entre la educación y la política democrática. Utilizando la interpretación de Arendt de la libertad como “estar juntos en pluralidad”, planteo que esta libertad no puede “producirse” pedagógicamente sino que solo puede alcanzarse políticamente. Esto proporciona un punto de partida para una interpretación de la educación democrática que no es ni psicológica ni moral, sino más bien plenamente educativa.

En el Capítulo 7, el último del libro, regreso a la enseñanza y el docente a través de un debate sobre el tema del *virtuosismo*. Frente a la idea de la enseñanza como profesión basada en la ciencia o en la evidencia, y también frente a la idea de la enseñanza como una cuestión de competencia y competencias, desarrollo la idea de la enseñanza basada en la virtud. Frente al origen de un análisis crítico de las políticas y teorías recientes en torno a la formación de docentes, planteo la pregunta de si la enseñanza debe entenderse como un arte o como una ciencia.

Después de considerar brevemente los problemas con la idea de la educación como ciencia con la ayuda de William James, paso a la distinción aristotélica entre *poiesis*

(“producir una acción”) y *praxis* (“ejecutar una acción”) para plantear que la cuestión más importante no es si la enseñanza es un arte o una ciencia, sino qué tipo de arte es realmente. Aunque hasta cierto punto y en cierto sentido es posible que exista una dimensión de producción en la enseñanza, planteo que la enseñanza nunca se agota con la idea de producción –sobre todo porque como docentes nunca “producimos” a nuestros alumnos; ellos siempre existen ya como sujetos humanos de propio derecho.

La cuestión educativa, por tanto, no consiste nunca únicamente en cómo hacemos las cosas, sino que siempre implica juicios sobre qué hay que hacer –la cuestión de la deseabilidad educativa–, y esto sitúa a la educación firmemente dentro del dominio de la *praxis*. La distinción entre *poiesis* y *praxis* nos ayuda a ver que los docentes no solo necesitan conocimientos sobre cómo hacer las cosas (*tekhné*) sino también, y principalmente, necesitan sabiduría práctica (*frónesis*) para resolver qué hay que hacer. Los educadores por tanto no solo necesitan ser competentes, sino también sabios didácticamente. Esa sabiduría tiene que entenderse como una “cualidad” de la persona. Aristóteles llama a esta cualidad *areté* (ἀρετή), que puede traducirse como “carácter” –en el sentido de una forma de ser y de actuar que caracteriza a la persona– o también como “virtud”. Con un juego sobre esta última palabra, sugiero luego que los docentes necesitan *virtuosismo educativo*: la capacidad de hacer juicios situacionales sobre lo que es didácticamente deseable.

En el Epílogo reúno los principales hilos conductores del libro en un argumento a favor de una pedagogía del acontecimiento, una pedagogía que favorezca la existencia por encima de la esencia, la fragilidad por encima de la fuerza, la *praxis* por encima de la *poiesis*, y por tanto una pedagogía dispuesta a comprometerse con el maravilloso riesgo inherente en toda educación digna de ese nombre.

Capítulo uno

Creatividad

En el principio creó Dios los cielos y la tierra.

En los últimos años ha habido una oleada de publicaciones e informes sobre el papel de la creatividad en la educación. El tono general de estos trabajos ha sido que la creatividad es algo bueno que merece promoverse en centros educativos, escuelas superiores y universidades, especialmente como un antídoto para esas formas de educación que se considera que “ahogan” la creatividad. El énfasis de estos debates, sin embargo, se centra casi enteramente en la creatividad de niños y jóvenes.

En este capítulo abordo la cuestión de la creatividad desde un ángulo distinto. Me interesa la educación como un “acto” creativo en sí mismo o, más precisamente, la educación como un acto de creación, esto es, como la acción de traer algo nuevo al mundo, algo que no existía antes. Estoy especialmente interesado en ver la educación como un proceso que contribuya, de alguna forma, a la creación de la subjetividad humana –y matizaré más adelante por qué creo que es apropiado pensar en la educación en estos términos.

Concebir la educación como un acto creativo nos lleva directamente al tema principal de este libro, que es si podemos solamente pensar en la creación en términos fuertes, esto es, como la producción de algo –literalmente, la producción de una cosa–; o si es posible y deseable pensar en el acto creativo de una forma distinta –es decir, una forma frágil–. Mientras que la “creatividad” es una noción relativamente ausente de polémica, que parece entrañar una “sensación de bienestar” –que nos remonta a la idea romántica del niño como ser naturalmente creativo–, la noción de “creación” es bastante más problemática. Esto tiene que ver, por un lado, con el papel central que desempeñan las narraciones de la creación en todas las culturas (véase Leeming, 2010), y por otro, con la interpretación predominante de la narración de la creación en el libro del Génesis. En esta interpretación, la creación se representa como un acto poderoso mediante el cual Dios hace existir a la realidad.

Esta interpretación en particular ha dominado tanto los discursos seglares como los religiosos hasta el día de hoy. Ha llevado a una oposición entre los que basan sus creencias religiosas en la idea de este poderoso acto divino de la creación a partir de la

nada –*creatio ex nihilo*– y aquellos que rechazan ese creacionismo en favor de una explicación científica de los orígenes del universo. Sin embargo, la ironía es que ambas posturas persiguen lo mismo, esto es, identificar el primer acontecimiento original del cual ha emanado todo lo demás.

El acto creativo de Dios a partir de la nada es, en este sentido, similar en términos estructurales a la idea del *big bang* o de la búsqueda de la partícula más fundamental –a veces llamada “partícula divina”– de la que está hecho el universo. El problema de estas estrategias es que, en su intento por identificar un origen, siempre plantean la pregunta del origen del origen, la cuestión de qué vino antes. Mientras sigamos pensando en la creación en términos causales, acabaremos, o bien con una regresión infinita, o bien con una parada arbitraria –algo que Aristóteles comprendió cuando planteó la idea de un “motor inmóvil” como la primera causa del mundo del movimiento.

La pregunta que planteo en este capítulo es si es posible pensar en la creación de forma distinta, esto es, no en términos metafísicos fuertes –en términos de causa y efecto–, sino en términos existenciales frágiles –en términos de encuentros y acontecimientos–. Desarrollo mi respuesta a esta cuestión en dos pasos. En la primera parte del capítulo, sigo la lectura deconstructiva de John D. Caputo del libro del Génesis para demostrar que la interpretación predominante del “acto” creativo no es la historia completa, y que hay realmente una interpretación totalmente diferente de lo que implica la creación –en la que el riesgo desempeña un papel central.

En la segunda parte del capítulo, relaciono esto con la cuestión del interés educativo por la subjetividad humana. Aquí paso a lo que escribió Emmanuel Levinas y su “ética de la subjetividad” para sugerir que la subjetividad humana no debe entenderse en términos naturales, esto es, como parte de nuestra esencia, sino en términos existenciales, esto es, como una “cualidad” de las relaciones que mantenemos con qué o quiénes sean los otros. La subjetividad no es, en otras palabras, algo que podamos tener o poseer, sino algo que puede hacerse realidad, de vez en cuando, en situaciones de encuentro siempre nuevas, abiertas e impredecibles. Entender la subjetividad como un acontecimiento ético nos deja, en cierto modo, con las manos vacías como educadores. Aunque plantearé que, precisamente, es la experiencia de tener las manos vacías la que nos puede ayudar a entender lo que podría conllevar una interpretación frágil del papel de la educación en el caso de la subjetividad.

El hermoso riesgo de la creación

En su libro *The Weakness of God*, John Caputo (2006) no solo ofrece una interpretación distinta del “proceso” de creación, sino que también plantea que la forma en la que la

creación se ha entendido comúnmente, esto es, como el acto de un Dios omnipotente, es en realidad una invención helenística. Como explica Caputo, el Dios “cuyo acto tenía que limpiarse a través de la metafísica y convertirse en un acto puro... era un Dios combinado de la poesía bíblica y la metafísica platónica y aristotélica” (ibíd., pág. 73; véase también pág. 59).

Este es el Dios que, en la traducción del rey Jacobo, estaba ahí “en el principio” y desde ese lugar “creó los cielos y la tierra” (Génesis 1:1, versión del rey Jacobo). Esta formulación, como define Caputo, expresa “poder absoluto, limpio, austero, perfecto, asombroso, desinhibido” (2006, pág. 56). Pero la lectura helenística de la frase de apertura del libro del Génesis es bastante diferente de una traducción del texto hebreo, que no ha pasado por la metafísica griega y que no intenta representar a Dios como el origen primigenio, como el “motor inmóvil” aristotélico.

En la versión del rey Jacobo leemos: “En el principio Dios creó el cielo y la tierra. Y la tierra estaba sin forma y vacía; y la oscuridad sobre la faz del abismo. Y el Espíritu de Dios se movía sobre la faz de las aguas” (Génesis 1:1-2, versión del rey Jacobo). Sin embargo, en una traducción alternativa tenemos: “Cuando Dios empezó la creación, la tierra estaba sin formar y vacía, las tinieblas estaban sobre la faz del abismo, y el viento de Dios azotó sobre el agua”¹. La diferencia entre esta interpretación y la anterior –y esta pequeña diferencia es absolutamente crucial– es que, en la segunda traducción, cuando Dios empezó vida al ser” (ibíd., pág. 58). “Ese es el milagro”, escribe Caputo, “y esa vida que Dios insufla en ellos a crear, ‘las cosas ya habían empezado’” (Caputo, 2006, pág. 57). Dios (Elohim²) comienza, como explica Caputo, “donde se encuentra a sí mismo con compañeros co-eternos pero mudos: una tierra yerma, agua inerte y un viento arrollador” (ibíd., pág. 57).

¿Qué hace Dios (Elohim) ahí? Caputo argumenta que Dios no está haciendo que la tierra (*tohu wa-bohu*), el agua (*tehom*) y el viento (*ruach*) existan, sino que más bien les llama a la vida (véase ibíd., pág. 58). Lo “asombroso” aquí no es que Dios cree algo de la nada, sino “que Dios da es lo que Dios llama ‘el bien’, lo que va un paso más allá del ser” (ibíd., pág. 58). Dios, por tanto, no es “la fuente de energía de todo lo que ocurre”, sino “la fuente del bien y su garante” (ibíd., pág. 73).

Hay, no obstante, una segunda narración de la creación en el libro del Génesis, que es la historia de Adán y Eva en el jardín del Edén. Aquí el protagonista no es Elohim sino YHWH o Yahweh. La marca dominante de la primera narración de la creación, la de Elohim, es lo que Caputo, citando a Milan Kundera, denomina “nuestro ‘acuerdo categórico con el ser’” (ibíd., pág. 66). El “estribillo rítmico” de esta narración es el de una “bendición originaria, ‘Y Dios vio que era bueno’” (ibíd.). Caputo explica que, en esta narración, “Elohim crea mediante las palabras de su boca” (ibíd.).

Esto significa que Elohim “no es el responsable del hecho de que los elementos estén ahí, sino del hecho de que sean moldeados y llamados buenos” (ibíd., págs. 66-67; en cursiva en el original). Significa también que la creación es “no un movimiento de no ser a ser, sino de la existencia al bien” (ibíd., pág. 67). Pero cuando YHWH, el Señor Dios, aparece en escena³, tenemos un veredicto distinto. Ya no es “bueno” o “malo” sino, como sostiene Caputo, “culpable” (véase ibíd.).

Caputo describe la diferencia como sigue: “Si Elohim es un creador tranquilo, distante, celestial, permisivo, Yahweh se siente muy intranquilo con relación a dónde se está metiendo y es mucho más un micro-gestor más controlador” (ibíd., pág. 67). El punto crucial para Caputo es que Yahweh, a diferencia de Elohim, parece tener “poca apetencia por el riesgo de la creación, por el riesgo de la paternidad” (ibíd., pág. 68) –un riesgo que Caputo, con referencia a Levinas, denomina el “hermoso riesgo de la creación” (ibíd., pág. 60).

Yahweh no da tanto la vida a Adán y Eva como les pone la prueba de la vida. “Les da la vida en una especie de préstamo de prueba condicionado para ver si van a abusar de ello e intentar convertirse en él, en cuyo caso está preparado para retirar el acuerdo y eliminarlos –o hacerlos desaparecer–” (ibíd.); esta no es como la historia de Elohim, en la que la vida es lo que Derrida (1992a) denominaría un *regalo incondicional*. Yahweh, como dice Caputo, “parece tener un poco de mecha corta, parece excesivamente desconfiado de su propia creación, y se siente demasiado nervioso con respecto a su descendencia para ser un buen padre” (ibíd., pág. 69).

Hay dos observaciones importantes aquí –observaciones que son también importantes para el debate sobre educación que viene a continuación-. La primera, es que lo que señala Caputo es que crear, “al igual que procrear, es un asunto arriesgado, y hay que estar preparado para un montón de ruido, disidencia, resistencia y una alteración general de la paz si se pretende participar en cualquiera de ellas” (ibíd., pág. 69). Mientras que Elohim parece estar dispuesto a asumir ese riesgo –sabiendo que siempre la confianza real es sin fundamento, que, por así decirlo, no se puede “devolver”, esto es, que es incondicional (véase Biesta, 2006a, Capítulo 1)–, Yahweh permanece desconfiado de su creación, parece incapaz de asumir el riesgo, o solo es capaz de asumir el riesgo como un riesgo condicional. “Desde el principio”, escribe Caputo, “Yahweh protege su apuesta” (ibíd., pág. 71).

La segunda observación es quizá incluso más importante para nuestro debate, ya que Caputo señala que, mientras que Elohim crea seres adultos como él mismo, Yahweh quiere dar a luz “niños eternos” (ibíd., pág. 70). “Elohim quiere imágenes no de niños sino de adultos, no imágenes débiles sino robustas, no malas copias sino verdaderas” (ibíd., págs. 70-71). En cambio, Yahweh, “es poco compasivo por el riesgo que asume

cualquier padre, que es que su descendencia sobrepasará sus intenciones y se escaparán de su control, y nada saldrá como los padres habían planeado” (ibíd., pág. 71). Yahweh prefiere que sus criaturas sigan siendo niños –que se ven pero no se oyen–.

Por tanto, ya desde el principio Yahweh está intentando “minimizar el riesgo que está asumiendo, y no tiene tolerancia al fracaso” (ibíd., pág. 71). Por esta razón, el emplazamiento original de su creación no es un “jardín de las delicias”, sino más bien “un campo minado de trucos, trampas, pruebas y tentaciones” (ibíd., pág. 71) donde es casi inevitable que sus criaturas fracsen.

La fragilidad, la creación y el bien

Caputo plantea que no debemos pensar en las dos historias de la creación como relatos opuestos, como dos opciones entre las que hay que elegir. Recalca que el redactor que combinó estas historias en una narración está señalando algo más grande. En la primera narración encontramos “el pacto original que hace Elohim con la creación, que es que lo que él ha hecho es bueno” (ibíd., pág. 71), mientras que en la segunda narración “ese juicio se pone a prueba mostrándonos hasta qué punto las cosas pueden ir mal” (ibíd.). Sin embargo, ninguna de las narraciones de la creación ve la creación como una transición de la nada hacia algo. “Estas historias no hablan de un creador omnípotente que crea *ex nihilo*, que fuerza nuestra credulidad, sino de un creador que crea algo sobre lo que tiene solo cierto control y no más” (ibíd., pág. 71).

Aquí se encuentra la importancia de los elementos con los que tiene que trabajar Dios. Estos elementos –tierra (*tohu wa-bohu*), agua (*tehom*) y viento (*ruach*)– “no son malignos, únicamente fluidos; no son crueles, solo difíciles de manejar; no son demoniacos, solo determinables, flexibles e improgramables” (ibíd., pág. 72). Hay, por tanto, un elemento en ellos “que no es precisamente la imagen de Dios sino en la que Dios está tratando de plasmar su imagen, una cierta alteridad irreductible que Dios quiere cultivar, fertilizar, plantar, ordenar y llevar a la forma divina de hacer las cosas, pero con cuya irreductibilidad y resistencia el Señor Dios va a tener que aprender a vivir y esperar lo mejor” (ibíd.).

Por tanto, los elementos representan “un cierto límite en el poder de Dios y piden su paciencia” (ibíd.). Dios, “como Lo que nos llega a través de estas historias de la creación es el anuncio de “un tipo de pacto con la vida que debemos firmar” (ibíd., pág. 74). Como explica Caputo, “Se nos pide decir ‘sí’ a la vida añadiendo un segundo sí al ‘sí’ de Dios (*Rosenzweig*); refrendar el sí de Dios con nuestro sí, y eso implica asumir ese riesgo; aceptar lo que Dios ha formado y la elemental falta de capacidad de decidir con la que Dios lo ha formado o inscrito” (ibíd., pág. 74).

Caputo añade que Dios “efectivamente tiene un plan para la creación, pero Dios, como el resto de nosotros, espera que funcione” (ibíd.) –y esta esperanza es, al final, todo lo que hay–. En ese contexto Caputo hace referencia a la afirmación de Walter Benjamin de que la historia es “una catástrofe única que acumula escombros sobre escombros” y que atravesamos el tiempo sobre “una tormenta que sopla desde el Paraíso” (ibíd., pág. 74). Caputo sostiene que Benjamin “tenía suficiente razón”, ya que en el siguiente capítulo “Caín mata a Abel y se inicia el curso sangriento de la historia” (ibíd.) cualquier buen padre, tiene que aprender a lidiar con la imprevisibilidad y la impredecibilidad, la imprudencia, e incluso la destructividad de sus hijos, con la esperanza de que crezcan y finalmente razonen” (ibíd.). Lo que diferencia las dos historias de la creación no es su relato de la creación, sino las actitudes diferentes de Elohim y Yahweh ante la creación. Caputo resume la diferencia como sigue: “Elohim es tranquilo; Yahweh es un manojo de nervios” (ibíd.).

Lo que nos llega a través de estas historias de la creación es el anuncio de “un tipo de pacto con la vida que debemos firmar” (ibíd., p. 74). Como explica Caputo, “Se nos pide decir *sí* a la vida añadiendo un segundo sí al *sí* de Dios (*Rosenzweig*); refrendar el sí de Dios con nuestro sí, y eso implica asumir ese riesgo; aceptar lo que Dios ha formado y la elemental falta de capacidad de decidir con la que Dios lo ha formado o inscrito” (ibíd., p. 74).

Caputo añade que Dios “efectivamente tiene un plan para la creación, pero Dios, como el resto de nosotros, espera que funcione” (ibíd.) –y esta esperanza es, al final, todo lo que hay. En ese contexto Caputo hace referencia a la afirmación de Walter Benjamin de que la historia es “una catástrofe única que acumula escombros sobre escombros” y que atravesamos el tiempo sobre “una tormenta que sopla desde el Paraíso” (ibíd., p. 74). Caputo sostiene que Benjamin “tenía suficiente razón”, ya que en el siguiente capítulo “Caín mata a Abel y se inicia el curso sangriento de la historia” (ibíd.).

Pero este no es el único viento que sopla desde el Paraíso. Hay “una brisa más suave que declara a todas las cosas como ‘buenas’” (ibíd., pág. 75). Este otro gesto de la creación “da sentido al mundo, no una causa, un significado o una explicación metafísica” (ibíd., pág. 75). Al poner esta narración primero, el redactor del Génesis está diciendo que “a pesar de toda su violencia y ferocidad, no podemos dejar que la tormenta de la catástrofe, la historia de las ruinas, nos arrolle” (ibíd.).

Entonces, ¿esto dónde deja a Dios? Básicamente le deja sin poder. O más precisamente: deja a Dios sin un poder metafísico, sin poder causal, sin poder omnipotente, sin poder helenístico, por así decirlo. Según Caputo –y estoy de acuerdo– esto no es malo. Pensar en Dios como omnipotente en el sentido metafísico de la palabra

es en realidad una fantasía peligrosa ya que “la soberanía de Dios se extiende fácilmente a la soberanía del hombre sobre otros hombres, sobre mujeres y animales, sobre toda la creación” (ibíd., pág. 79) –que es la razón por la que escribe que la omnipotencia no es un misterio, sino en realidad “una mistificación y un error conceptual”– (ibíd.).

“La idea de la ‘creación a partir de la nada’ y de la ‘omnipotencia’ divina tiene la marca fundamental de la idealización, una fantasía epistemológica y psicoanalítica, esto es, la eliminación de los límites que impone la realidad, llevando a cabo una acción en un espacio idílico donde hay un control perfecto y absoluto y no hay rastros de resistencia de lo real” (ibíd., págs. 79-80).

Es, como señaló en el Introducción, una actitud infantil, no adulta. Frente a la idea de Dios como una fuerza poderosa y de la creación como un acto de traer el ser a la existencia, Caputo presenta, por tanto, “el acontecimiento que mueve en nombre de Dios” como una “fuerza frágil” (ibíd., pág. 84) y nos ayuda a ver la creación como una confirmación de lo que ya está allí como “hermoso y bueno” (ibíd., pág. 86).

En definitiva, el acontecimiento de la creación consiste en dar vida al ser confirmando su bondad. Eso es todo en lo que se refiere a la creación. Y es un asunto muy arriesgado, no una cuestión de omnipotencia. Incluso podemos decir que comprometerse en el asunto de la creación de este modo expresa una creencia. Pero no una creencia en el sentido cognitivo, no creencia como un conjunto de proposiciones tales como “creo en esto y en lo otro”, sino una creencia en la vida, en la bondad de la vida y en la bondad en sí misma.

En este sentido Caputo, por tanto, nos ayuda a ver que la “elección” –si es la palabra correcta– no es entre el creacionismo y el anticreacionismo, entre el creacionismo o su negación. Es más bien entre lo que podríamos llamar “creacionismo metafísico fuerte” –donde la creación es un acto de poder desenfrenado– y “creacionismo existencial frágil” –donde la creación es un acontecimiento a través del cual el ser viene a la vida–. La elección, podríamos decir, es, por tanto, una elección entre esencia y existencia, entre metafísica y vida, entre si queremos asumir el riesgo de la vida –con toda la incertidumbre, imprevisibilidad y frustración que conlleva– o si buscamos la certidumbre fuera, debajo y más allá de la vida.

La búsqueda de la certidumbre, como tenía claro John Dewey, siempre nos trae problemas, no solo por las abundantes certidumbres contradictorias disponibles, sino porque esta búsqueda nos aleja de comprometernos con la vida misma –nos aleja de las cosas que tenemos justo delante de nuestros propios ojos, de las cosas que realmente importan y que requieren nuestra atención, aquí y ahora. Lo que me lleva a la cuestión de la educación.

El sujeto de la educación

He indicado en la Introducción que la educación funciona en (al menos) tres áreas: la de cualificación, la de socialización y la que he llamado subjetivación. Aunque la pregunta de qué significa crear en y a través de la educación es relevante en las tres áreas, quiero centrarme en este capítulo en la dimensión de la subjetivación, esto es, la forma en la que los procesos y prácticas educativas contribuyen al surgimiento de la subjetividad humana o “condición de sujeto”.

La subjetivación, podríamos decir, expresa un interés particular –un interés en la subjetividad o condición de sujeto de aquellos a los que se está enseñando– esto es, suponiendo que vemos a aquellos a los que dirigimos nuestra labor educativa no como objetos sino como sujetos de propio derecho; sujetos de acción y responsabilidad. El interés en la subjetividad de aquellos a los que enseñamos es quizá un interés moderno, ya que está relacionado con las nociones de libertad e independencia que cobraron importancia en el pensamiento y las prácticas educativas a partir de la Ilustración (véase Biesta, 2006a). Se podría decir que solo desde entonces es posible e importante la distinción entre socialización –que trata sobre las maneras en las que, a través de la educación, los individuos pasan a formar parte de las órdenes y tradiciones existentes– y la subjetivación –que trata sobre las formas de ser que no están enteramente determinadas por las órdenes y tradiciones existentes.

Al utilizar las nociones de subjetividad, subjetivación y condición de sujeto no estoy presentando un concepto particular de la subjetividad humana o una teoría concreta sobre como “emerge” la subjetividad. Hay distintas respuestas a estas preguntas, y al identificar la condición de sujeto de aquellos a los que se está enseñando como un interés educativo adecuado, intento estar abierto a las distintas formas en las que puede entenderse la condición de sujeto y su surgimiento educativo. Dicho de otra manera, las nociones de subjetividad y subjetivación no articulan un concepto particular o teoría de la condición de sujeto y de su surgimiento. Sin embargo, estoy evitando determinadas palabras y conceptos, fundamentalmente la noción de identidad –que para mí tiene más que ver con las formas en las que identificamos los órdenes y tradiciones existentes que con las formas de actuar y de ser que están “fuera de esto –y también la noción de individualidad– que tiende a representar al sujeto humano de forma demasiado aislada con respecto a los demás seres humanos.

Utilizando la noción de surgimiento estoy también intentando estar abierto, por el momento, con respecto al *cómo* de la subjetivación, aunque la palabra que estoy evitando aquí deliberadamente es “desarrollo”, ya que no pienso que el surgimiento de la subjetividad deba entenderse en términos evolutivos, esto es, no si el desarrollo se ubica

en el área del ser (véase más adelante). Aunque la noción de subjetivación puede tener connotaciones negativas dado que insinúa formas de subordinación, sostendré que es el “eco” de cierto tipo de subjetivación que es en realidad muy relevante en relación con cómo propondré entender la subjetividad y su surgimiento.

Cuando sugerí en la Introducción de este capítulo que estaba interesado en ver la educación como un proceso que de alguna forma contribuye a la creación de la subjetividad humana, podría haber parecido algo descabellado. Si pensamos en la creación en el sentido fuerte, metafísico, entonces la idea de que nosotros como educadores creamos a nuestros alumnos no tendría ningún sentido.

Pero, gracias a Caputo, no solo tenemos una forma distinta de abordar toda la idea de la creación; sus planteamientos pueden ayudarnos también a preguntar si la subjetividad humana puede solo entenderse en términos de ser, esencia y naturaleza – esto es, en términos metafísicos– o si es posible, y quizá deseable o necesario, entender la subjetividad humana en términos existenciales frágiles.

Para explorar esta última opción regreso al trabajo de Emmanuel Levinas –y digo “regreso” porque Levinas sigue siendo una fuente de inspiración de mi interpretación de la cuestión de la subjetividad humana (véanse Biesta, 2006a, 2010b; Winter, 2011), y sus ideas sobre este tema son demasiado importantes como para no mencionarlas en el contexto de este libro.

Una ética de la subjetividad

El trabajo de Emmanuel Levinas está singularmente relacionado con la cuestión de la subjetividad humana (véanse, por ejemplo, Critchley, 1999; Bauman, 1993). Aunque en lugar de ofrecernos una nueva teoría o verdad sobre el sujeto humano, Levinas ha articulado una “vía” completamente distinta hacia la cuestión de la subjetividad humana, una en la que la categoría ética –la responsabilidad– destaca como “la estructura esencial, primaria y fundamental de la subjetividad” (Levinas, 1985, pág. 95).

La reflexión de Levinas, por tanto, supone un reto para la “sabiduría de la tradición y el pensamiento occidentales”, en la que se asume que los seres humanos “son humanos a través de la conciencia” (1998a, pág. 190). Cuestiona la idea del sujeto como centro sustancial de significado e iniciativa, como un *cogito* que se preocupa en primer lugar de sí mismo y solo entonces, quizá, cuando él o ella así lo decide, de los demás. Levinas plantea en cambio que el sujeto se halla siempre involucrado en una relación que es “más antigua que el ego, anterior a los principios” (1981, pág. 117). Esta relación no es ni una relación de conocimiento ni un acto intencional del ego. Es una relación ética, una relación de responsabilidad infinita e incondicional hacia el Otro⁴.

Levinas enfatiza que esta responsabilidad hacia el Otro no es una responsabilidad que podemos elegir asumir, dado que esto solo sería posible si fuésemos un ego o una conciencia antes de “inscribirnos” en esta relación.

Esta responsabilidad, que es la “estructura esencial, primaria y fundamental de la subjetividad”, es, por tanto, una responsabilidad “que se justifica por la ausencia de un compromiso anterior” (ibíd., pág. 102). Es, como plantea Levinas, una “pasión” absoluta. Esto significa, sin embargo, que la cuestión de la subjetividad no trata del ser del sujeto, sino de “mi derecho a ser” (1989, pág. 86). Como plantea Levinas, es solo en la “propia crisis del ser de un ser” (ibíd., pág. 85), en la interrupción de su ser, cuando la singularidad (véase más adelante) del sujeto adquiere significado por primera vez (véase también Levinas, 1981, pág. 13).

Esta interrupción constituye la relación de responsabilidad, que es una responsabilidad de “ser-en-cuestión” (ibíd., pág. 111). Es este ser-en-cuestión, esta “asignación de respuesta sin evasivas”, que “asigna al yo para ser un yo” y de este modo me califica como un individuo único (ibíd., pág. 106). Por esta razón Levinas describe al “sí mismo”, al individuo único, como el “incapaz de desentenderse de una asignación”, una asignación que no está dirigida a la generalidad, sino dirigida a mí (ibíd., pág. 127).

Por tanto, el sí mismo, “no coincide con la identificación de la verdad, no es constatable en términos de *conciencia, discurso e intencionalidad*” (ibíd., pág. 106). El sí mismo es una singularidad “previa a la distinción entre lo particular y lo universal”, y, por tanto, ni indecible ni injustificable (ibíd., pág. 107). El sí mismo no es un ser si no va “más allá del desarrollo normal de la acción y la pasión en los que la identidad de un ser se mantiene como lo que es” (ibíd., pág. 114).

Al identificar la responsabilidad como la “estructura esencial, primaria y fundamental de la subjetividad”, Levinas intenta alejarse de la idea de que la subjetividad humana puede entenderse en términos esenciales, esto es, como una esencia metafísica. Reconoce describir la subjetividad en términos éticos, pero se apresura a añadir que “la ética, aquí, no complementa a una base existencial precedente” (Levinas, 1985, pág. 95).

Por esta razón, me gustaría sugerir que Levinas no nos proporciona una nueva teoría de la subjetividad –una teoría que afirmaría, por ejemplo, que el sujeto es un ser dotado de ciertas cualidades, capacidades o responsabilidades morales–, sino más bien nos aporta una ética de la subjetividad (véase también Biesta, 2008). Levinas nos anima a abordar la “cuestión” de la subjetividad en términos éticos, esto es, en términos de hacerse responsable y asumir la responsabilidad propia.

Por tanto, Levinas no intenta responder a la pregunta de qué es el sujeto –cuál es su naturaleza, cuál es su esencia–, sino más bien le interesa cómo existe la subjetividad o,

para ser más precisos, cómo es posible mi “condición de sujeto”, cómo puede aparecer o manifestarse. No se trata nunca de una pregunta sobre la subjetividad en general –que es otra razón por la que no hay una teoría de la subjetividad en Levinas–, sino una pregunta a propósito de mi subjetividad única ya que emerge de mi responsabilidad única y singular.

Sin embargo, la pregunta de la singularidad de nuevo no es una pregunta que se pueda responder viendo las características que me hacen distinto a los demás. Para Levinas la singularidad no es una cuestión de nuestra esencia o naturaleza –lo que quiere decir que no es una cuestión de identidad–. Cuando utilizamos la identidad para articular nuestra singularidad, nos centramos en las formas en las que soy distinto del otro –lo que puede llamarse *singularidad-como-diferencia* (véase también Biesta, 2010b, Capítulo 4).

En ese caso, hacemos uso del otro para articular nuestra propia singularidad. Por tanto, podemos afirmar que la identidad se basa en una relación instrumental más que en una relación ética con el otro. La pregunta para Levinas, sin embargo, no es qué nos hace únicos a cada uno de nosotros. Más bien, busca situaciones en las que importa que yo sea único, esto es, situaciones en las que no puedo ser remplazado o sustituido por otra persona.

Estas son situaciones en las que alguien me llama, en las que alguien me apela, en las que alguien me destaca. Estas no son situaciones en las que soy único, sino situaciones en las que mi singularidad importa –en las que importa que yo sea yo y que no sea otra persona. Estas son situaciones en las que me singularizo –situaciones en las que surge la singularidad-como-carácter-irremplazable –y, por tanto, situaciones en las que el acontecimiento de la subjetividad ocurre.

La subjetividad-como-carácter-irremplazable, la subjetividad-como-responsabilidad, no es por consiguiente una forma distinta u otra forma de ser del sujeto, porque, como plantea Levinas, “ser de otra forma sigue siendo ser” (1985, pág. 100). La singularidad del sujeto y la subjetividad-como-singularidad surgen más bien en un “área” que se encuentra “más allá de la esencia”, por así decirlo, un *no-lugar* o “sitio-nulo”, como dice Levinas (1981, pág. 8), esto es, lo contrario de ser. La singularidad del sujeto humano se entiende, por tanto, como algo que va precisamente en contra de lo que Levinas denomina como “condición ontológica” de los seres humanos.

Por esta razón, escribe que ser humano significa “vivir como si no se fuera un ser entre seres” (Levinas, 1985, pág. 100). O, como dice Lingis, “El yo no puede concebirse como un ente. Ha abandonado el ser” (1981, pág. 31). Lo que me hace único, lo que me destaca, lo que me singulariza, es el hecho de que mi responsabilidad no es transferible. Levinas lo resume como sigue: “La responsabilidad es lo que me incumbe a mí exclusivamente, y lo que, humanamente, no puedo rechazar. Esta responsabilidad es una

dignidad suprema de lo único. Yo soy yo en la única medida en la que soy responsable, un yo no intercambiable. Puedo sustituirme a mí mismo por cualquiera, pero nadie puede sustituirse por mí” (1985, pág. 101).

También por esta razón, la responsabilidad no es recíproca. El Otro puede ser responsable de mí, pero Levinas recalca que esto es completamente asunto del Otro. La relación intersubjetiva no es una relación asimétrica. “Soy responsable del Otro sin esperar reciprocidad, así muriera por ello” (ibíd., pág. 98). Es precisamente en la medida en que la relación entre el Otro y yo no es recíproca que estoy sometido al Otro, y es así como mi subjetividad se hace posible. En este sentido podemos decir que mi subjetividad se encuentra en mi subordinación al Otro, lo que significa, en la fórmula más corta, que para Levinas “el sujeto está sometido” (Crutchley, 1999, pág. 63).

Una pedagogía de manos vacías

Si seguimos a Levinas en su propuesta de que la singularidad no es una cuestión de esencia sino de existencia, que no es una cuestión de ser sino de “lo contrario de ser”, entonces se sigue que la subjetividad o condición de sujeto deja de ser un atributo de algo (literalmente, *de alguna cosa*) y en cambio se convierte en un acontecimiento: algo que puede ocurrir de vez en cuando, algo que puede surgir, más que algo que esté constantemente ahí, que podamos tener, poseer y asegurar.

Esto es así porque para Levinas la subjetividad no se puede confundir con la responsabilidad. Nuestra responsabilidad simplemente “está ahí”, nos viene dada; nuestra subjetividad, en cambio, tiene que ver con lo que hacemos con esta responsabilidad, cómo respondemos a ella o, con una frase de Zygmunt Bauman (1998), *cómo asumimos la responsabilidad de nuestra responsabilidad*. Mientras que mi singularidad importa en aquellas situaciones en las que se me “llama” a la responsabilidad, en aquellas situaciones en las que no se me puede remplazar dado que soy yo quien está siendo interpelado, no “el sujeto” en general, la pregunta de si asumo esta responsabilidad y respondo a la asignación es una cuestión totalmente diferente. Con relación a esto, Levinas es categórico en cuanto a que solo soy responsable de mi propia responsabilidad. Lo que los otros hagan con su responsabilidad es enteramente asunto de ellos. No puedo hacer responsable a nadie más.

Este último punto es de crucial importancia para la educación, ya que no debemos cometer el error de pensar que, ahora que Levinas nos ha proporcionado una nueva interpretación de la subjetividad, podemos embarcarnos en un programa de educación moral para convertir a nuestros alumnos en seres humanos responsables. Esto arrastraría inmediatamente el acontecimiento de la subjetividad de nuevo al área del ser y, por

tanto, olvidaría el punto central de lo que Levinas intenta decir, que es que la subjetividad es un acontecimiento ético, algo que puede ocurrir, pero donde nunca hay una garantía de que ocurrirá.

Y esto es porque la responsabilidad no es algo que podamos forzar sobre otros; es solo algo que podemos asumir nosotros mismos. Se podría decir, por tanto, que Levinas nos deja a los educadores con las manos vacías, ya que no se deriva ningún programa de acción de sus ideas. Aunque este vacío de manos no es necesariamente algo malo, porque precisamente nos coloca en una posición donde comprendemos que nuestro interés educativo en el surgimiento de la subjetividad no puede entenderse en términos de producción, en términos de creación fuerte y metafísica, sino que más bien requiere un tipo distinto de respuesta y un tipo distinto de responsabilidad educativa.

Si la posibilidad de la subjetividad, la posibilidad del acontecimiento de la subjetividad, tiene que ver con esas situaciones en las que se nos llama, en las que se nos destaca, en las que se nos encarga asumir la responsabilidad de nuestra responsabilidad, entonces una de las cosas importantes que tienen que hacer los docentes es asegurarse de que nuestra organización educativa –nuestros currículos, nuestras pedagogías, nuestras lecciones, la manera en la que dirigimos y desarrollamos los centros educativos y la manera en la que organizamos la escolarización en nuestras sociedades– no mantenga alejados a nuestros alumnos de estas experiencias, no les blinde contra cualquier posible intervención de los otros, no contribuya a hacerles sordos y ciegos ante lo que les llama.

Por supuesto, hacerlo así no garantiza nada, salvo que no bloqueará el acontecimiento de la subjetividad. Pero la cuestión de si este acontecimiento ocurrirá, de si los alumnos comprenderán su condición de sujetos, resulta ser una pregunta totalmente abierta. Está más allá de nuestro control y fundamentalmente fuera de nuestras manos. Mantener la educación abierta para que ocurra el acontecimiento de la subjetividad conlleva, por supuesto, un riesgo, porque cuando mantenemos abierta la educación puede ocurrir cualquier cosa, puede surgir cualquier cosa. Pero ese es precisamente el *quid* del argumento que sostengo en este capítulo, que solo cuando estamos dispuestos a asumir el riesgo existe la posibilidad de que ocurra el acontecimiento de la subjetividad.

Conclusiones

En este capítulo he explorado lo que significa crear y, más explícitamente, lo que significaría contribuir pedagógicamente a la creación de la subjetividad humana o condición de sujeto. Frente al concepto fuerte y metafísico de la creación como “traer el ser a la existencia”, he buscado, con la ayuda de la lectura deconstructiva de Caputo

sobre las narraciones de la creación del libro del Génesis, una noción frágil de la creación como “la llamada al ser a la existencia”. Aquí la creación deja de ser un movimiento del no ser al ser, y se convierte en un movimiento “de la existencia al bien”, como dice Caputo.

Por tanto, la creación se convierte en un acto de afirmación que da importancia y significado a lo que hay –los “elementos”, en el sentido más amplio del término–, no una causa o una explicación metafísica. Las dos historias de la creación no solo nos proporcionan dos relatos muy distintos de lo que significa crear –un relato fuerte y metafísico y un relato frágil y existencial–. Nos proporcionan además dos relatos muy distintos de lo que significa enseñar y, más específicamente, de lo que significa enseñar con una orientación *hacia* y un interés *por* el acontecimiento de la subjetividad. La historia de Yahweh no solo nos muestra a un educador que quiere mantener el control y quiere minimizar o incluso erradicar cualquier posible riesgo derivado del acto creativo.

La narración nos muestra también cuál es la última consecuencia de esa actitud educativa de aversión al riesgo. Dado que Yahweh no está dispuesto a asumir el riesgo, evita que sus criaturas crezcan, evita que se conviertan en sujetos de propio derecho, que desarrollen su condición única y singular de sujetos. En cambio, Elohim nos muestra a un educador que sabe que la creación es un asunto arriesgado, y que tiene que serlo, y que sin el riesgo no ocurrirá nada; el acontecimiento de la subjetividad no ocurrirá.

Por tanto, leer al mismo tiempo a Caputo y a Levinas nos proporciona una primera idea de cuánto y por qué es importante la fragilidad de la educación, especialmente en relación con el área de la subjetivación en educación, esto es, la forma en la que la educación contribuye al surgimiento del acontecimiento de la subjetividad. Mientras que está claro que los educadores no pueden producir este acontecimiento en el sentido fuerte y metafísico de la palabra, asumir el riesgo, mantenerse abiertos para que el acontecimiento de la subjetividad pueda surgir, es, no obstante, un gesto creativo y un gesto de creación, aunque en el sentido frágil y existencial en el que se trae el ser a la vida –una vida compartida con otros en receptividad y responsabilidad.

Capítulo dos

Comunicación

De todas las cosas, la comunicación es la más maravillosa.

John Dewey

En el capítulo anterior he explorado la diferencia entre dos interpretaciones de la creación: un enfoque fuerte y metafísico y un enfoque frágil y existencial. El primero trata sobre un área en la que la fuerza importa y la importancia se fuerza; el segundo trata sobre un área de significado, importancia, moralidad y ética. Si el primero es acerca del ser, el segundo es acerca de la vida; si el primero es acerca de la esencia, el segundo es acerca de la existencia.

En este contexto he presentado una interpretación de la subjetividad como un acontecimiento –un acontecimiento ético– para demostrar cómo podemos comprender lo que significa no solamente tener un interés educativo en la subjetividad y la condición de sujeto, sino pensar realmente en la educación como un proceso que en cierto modo contribuye a la creación de dicha subjetividad. Esto, como he demostrado, no es un proceso que opera de forma fuerte y metafísica, sino que puede solamente entenderse en términos frágiles –y de ahí que tenga que concebirse como un proceso radicalmente abierto y siempre conlleve, por tanto, el riesgo de que lo que se pretende alcanzar no sea alcanzado–. Sin embargo, este riesgo es necesario para que el acontecimiento de la subjetividad sea posible, porque tan pronto como intentemos producir la subjetividad, o pretendamos controlar su surgimiento, esta no tendrá lugar en absoluto.

En este capítulo continúo mi exploración del carácter frágil de la educación a través de una exploración del tema de la comunicación. Que este es un tema educativo importante puede deducirse por el hecho de que la mayoría, si no toda la educación, opera a través de la comunicación, ya sea en forma oral o escrita o comunicación no verbal. La idea predominante sobre la comunicación –una que ha influido notablemente en los puntos de vista acerca de qué es la educación– considera la comunicación como la transmisión de información de una persona a otra o, en términos más abstractos, de un lugar a otro. Esto no ha llevado solo a la idea ampliamente reconocida de que la educación es un proceso de transmisión, sino que también ha derivado en la idea de que la comunicación eficaz –y de ahí la educación eficaz– es la situación en la que la

información se traslada de un sitio a otro sin ningún tipo de transformación o distorsión.

Aunque esta definición de comunicación eficaz puede aplicarse a la transmisión de señales de televisión desde el estudio al salón, plantearé en este capítulo que esta explicación se queda corta cuando se refiere a la comunicación entre seres humanos, ya que este no es un proceso de traslado de información de una mente a otra, sino que más bien puede entenderse como un proceso de significado e interpretación. Es un proceso radicalmente abierto e indeterminado –y, por tanto, frágil y arriesgado.

Mis compañeros de debate en este capítulo son John Dewey y Jacques Derrida. El trabajo de Dewey no solo es relevante porque ha expuesto las limitaciones de la metáfora de la transmisión como una explicación de la comunicación humana, sino que además ha desarrollado una explicación alternativa en la que la comunicación aparece como un proceso práctico, abierto, generativo y creativo.

Por tanto, aunque las ideas de Dewey son importantes porque desafían las ideas simplistas sobre la comunicación educativa, me vuelvo hacia Derrida para articular una explicación más radical y más coherente de la apertura de la comunicación, una que considera seriamente el carácter abierto y generativo de la comunicación no solo en el nivel de la teoría, sino también en el de la teorización, para evitar el error de poder decir lo que es comunicación fuera de los límites de la comunicación en sí misma. He llamado al enfoque que emerge de este debate *pragmatismo deconstrutivo* y he sugerido cómo el pragmatismo deconstrutivo, en calidad de interpretación radicalmente frágil de la comunicación, puede ser pedagógicamente pertinente.

El pragmatismo como una filosofía de la comunicación

La filosofía de la comunicación de Dewey se aborda más explícitamente en su libro *Experiencia y naturaleza* (1958 [1929]), especialmente en el Capítulo 5, titulado “Naturaleza, comunicación y significado”. Cuando Dewey abre ese capítulo afirmando que “de todas las cosas, la comunicación es la más maravillosa” (pág. 166), no es porque hubiera encontrado un tema nuevo sobre el que filosofar, sino porque había llegado a la conclusión de que la mente, la conciencia, el pensamiento, la subjetividad, el significado, la inteligencia, el lenguaje, la racionalidad, la lógica, la inferencia y la verdad –todas esas cosas que los filósofos han considerado a lo largo de los siglos como parte de la composición natural de los seres humanos– solo vienen a la existencia a través y como resultado de la comunicación.

“Cuando ocurre la comunicación”, escribió Dewey, “todos los acontecimientos naturales son sometidos a reconsideración y revisión; se readaptan para cumplir los requisitos de la conversación, tanto si es un discurso público o ese discurso preliminar

llamado pensamiento” (ibíd.). El Capítulo 5 de *Experience and Nature* contiene muchos pasajes que ejemplifican el “giro comunicativo” en la filosofía de Dewey. Presenta su posición afirmando que “se ha tratado a las interacciones e instituciones sociales como los productos de una dotación física o mental específica, ya formada, de un individuo autosuficiente (ibíd., pág. 169). Sin embargo, Dewey empezó al otro extremo de la ecuación planteando que “el mundo de la experiencia interior depende de una extensión del lenguaje que es un producto y una operación social” (ibíd., pág. 173).

Esto significa que “los acontecimientos psíquicos... tienen lenguaje para una de sus condiciones” (ibíd., pág. 169). Desde el punto de vista de Dewey, el lenguaje es en sí mismo “una función natural de la relación humana”, y sus consecuencias “reaccionan sobre otros acontecimientos, físicos y humanos, dándoles significado o importancia” (ibíd., pág. 173). El no ver esto, según Dewey, ha llevado a la “rama subjetivista, solipsista y egotista del pensamiento moderno” (ibíd., pág. 173).

Sin embargo, para Dewey “el soliloquio es el producto y reflejo del diálogo con los otros; la comunicación social no [es] un efecto del soliloquio” (ibíd., pág. 170), lo que significa, en definitiva, que la “comunicación es una condición de la conciencia” (ibíd., pág. 187). “Si no hubiéramos hablado con otros y ellos con nosotros, no seríamos nunca capaces de hablar a y con nosotros mismos” (ibíd.).

En una línea similar, Dewey planteó que “la importancia de las esencias lógicas y racionales es la consecuencia de las interacciones sociales” (ibíd., pág. 171), al igual que la inteligencia y el significado deben verse como “consecuencias naturales de la forma particular que adopta a veces la interacción en el caso de los seres humanos” (ibíd., pág. 180).

Dewey era muy consciente de que poner la comunicación en el centro y al inicio de su filosofía implicaba tener que pensar de forma distinta sobre el proceso de comunicación en sí. Ya no podía depender de la idea de que la comunicación “actúa como un intermediario mecánico para transmitir observaciones e ideas que tienen una existencia previa e independiente” (ibíd., pág. 169) –una idea que todavía prevalece en nuestros tiempos, por ejemplo, en la idea de la educación como un proceso de transmisión.

Por esta razón en *Experience and Nature* presenta una teoría de la comunicación en la que la comunicación no se ve como el traslado de información de una mente a otra, sino donde se entiende en términos completamente prácticos, esto es, dice, “como el establecimiento de la cooperación en una actividad en la que hay compañeros, y donde la actividad de cada uno se modifica y regula en colaboración” (ibíd., pág. 179).

En ese contexto definió la comunicación como el proceso en el que “algo se hace literalmente en común en al menos dos centros de conducta distintos” (ibíd., pág. 178).

La comunicación es para Dewey un proceso en el que la persona A y la persona B coordinan sus acciones en torno a algo de tal forma que “la interpretación de B del movimiento y los sonidos de A es que él responde a ese algo desde la perspectiva de A”, esto es, percibir la cosa “como podría funcionar en la experiencia de A, en vez de solo de forma egocéntrica” (ibíd., pág. 178). En esta situación, B responde al significado del movimiento y los sonidos de A, más que al movimiento o los sonidos en sí mismos. Igualmente, “A... concibe ese algo no solo en su relación directa consigo mismo, sino como algo capaz de ser comprendido y manejado por B. Ve ese algo tal y como puede funcionar en la experiencia de B” (ibíd.).

Esta visión de la comunicación como un proceso significativo o, mejor aún, como un proceso guiado por el significado y generador de significado, llevó a Dewey a la conclusión de que el significado en sí “es principalmente una propiedad de la conducta”, pero la conducta de la que es una cualidad “es una conducta diferenciada; cooperativa, en esa respuesta a la acción del otro que implica una respuesta contemporánea a algo como entrar en la conducta del otro, y esto en ambas partes” (ibíd., pág. 179). Es este proceso, plantea así Dewey, el que efectúa “la transformación de los gestos orgánicos y lamentos en... cosas con importancia” (ibíd., pág. 176) o, como dice en otra publicación, en acontecimientos con significado.

La educación como comunicación

La comunicación no solo desempeña un papel crucial en la perspectiva filosófica general de Dewey –que es la razón por la que he caracterizado su pensamiento como una filosofía de la comunicación o, dado que Dewey concibe la comunicación en términos completamente prácticos, como una filosofía de la acción comunicativa– (véase Biesta, 1994). La comunicación también es una noción central en la interpretación de Dewey sobre la educación, y, como he planteado en detalle en otra publicación (Biesta, 2006b), se puede incluso defender que Dewey desarrolló su filosofía de la comunicación, en primer lugar, para abordar las cuestiones educativas, especialmente cómo es posible la educación, entendida a grandes rasgos como la interacción entre profesores y alumnos.

La razón por la que Dewey no abordó esta pregunta en términos de una teoría de la enseñanza ni en términos de una teoría del aprendizaje se encuentra en algunas de sus primeras publicaciones sobre educación. En estas publicaciones enmarca la cuestión de la educación –o, como dice él mismo, el *problema de la educación*– como la cuestión de la coordinación de lo que él llamó *factores individuales y sociales*. En el *Plan of Organization of the University Primary School* escribió lo siguiente: “El problema primordial de toda educación es coordinar los factores psicológicos y los sociales”

(Dewey, 1895, pág. 224).

Unos años después, en *My Pedagogic Creed* (1897), planteó en línea similar que “los aspectos psicológicos y sociales [del proceso educativo] están relacionados orgánicamente”, por lo que “la educación no puede considerarse un equilibrio entre los dos, o una superposición de uno sobre otro” (Dewey, 1897, pág. 85). La teoría de Dewey de la educación como comunicación, que presentó por primera vez en su libro de 1916 *Democracy and Education* (véase Biesta, 2006b), puede entenderse como una respuesta directa a la pregunta, esto es, cómo puede provocarse la interacción entre “el niño” y “el currículo”.

En los primeros tres capítulos de *Democracy and Education*, Dewey centra el debate en la cuestión de cómo se puede comunicar el significado. Si bien escribió que “la educación consiste principalmente en la transmisión a través de la comunicación” (1916, pág. 12), se apresura a añadir que no es un proceso de “contagio directo” o “inculcación literal” (ibíd., pág. 14). La comunicación debe entenderse como “un proceso de experiencia compartida hasta que se convierte en un bien común” (ibíd., pág. 12).

Esto significa que, para Dewey, el “mecanismo” educativo central es la participación, o, para ser más precisos, “la comunicación que asegura la participación en un entendimiento común” (ibíd., pág. 7). Este último punto es crucial para Dewey. La participación no consiste en la proximidad física ni en la situación en la que todos trabajan hacia un fin común (véase ibíd., págs. 7-8). Solo cuando todos “son conscientes del fin común y todos [están] interesados en él” hay una participación real, y es solo este tipo de participación “la que modifica la disposición de las dos partes implicadas” (ibíd., pág. 12).

Esto significa que para Dewey la educación no es simplemente consecuencia de estar en un entorno social. La educación es consecuencia de tener un entorno social, y tener un entorno social significa estar en una situación en la que las actividades propias “están asociadas a las de otros” (ibíd., pág. 15). Como explicó Dewey, “Un ser conectado con otros seres no puede realizar sus propias actividades sin tener en cuenta las actividades de los demás. Pues son las condiciones indispensables para la realización de sus tendencias” (ibíd., pág. 16).

Es en estas líneas donde Dewey sugirió una diferencia crucial entre educación y formación. La formación trata de aquellas situaciones en las que los que aprenden no comparten realmente el uso que se da a sus acciones. No son compañeros en una actividad compartida. La educación, en cambio, trata de aquellas situaciones en las que uno realmente comparte o participa en una actividad común, en la que uno realmente tiene un interés en su realización al igual que los demás. En esas situaciones las ideas y

emociones propias cambian como resultado de la participación. En esas situaciones “[uno] no actúa meramente de una forma acorde a las acciones de los otros, sino que, al actuar, se suscitan [en uno mismo] las mismas ideas y emociones que animan a los demás” (ibíd., pág. 17).

Por tanto, no es que el significado se transmita de una persona a otra. Es porque las personas comparten una actividad común que sus ideas y emociones se transforman como resultado de y en función de la actividad en la que participan. Para Dewey esta es la forma en la que las cosas se hacen literalmente *en común*. “Entenderse el uno al otro significa que los objetos, incluyendo los sonidos, tienen el mismo valor para ambos con relación a perseguir un fin común” (ibíd., pág. 19).

Un punto crucial en la explicación de Dewey sobre la comunicación es que el entendimiento común no debe verse como una condición para la cooperación. No es que primero tengamos que llegar a un entendimiento común y solo entonces podamos empezar a coordinar nuestras acciones. Para Dewey es precisamente al contrario: el entendimiento común se produce a través de, es el resultado de, una cooperación eficaz en la acción. Por esta razón, escribió que “el simple hecho de que el lenguaje consiste en sonidos que son inteligibles mutuamente es suficiente en sí mismo para demostrar que su significado depende de las conexiones con una experiencia compartida” (ibíd., pág. 19).

En este sentido, Dewey plantea que no hay diferencia entre la forma en la que el objeto sombrero y el sonido *s-o-m-b-r-e-r-o* obtienen su significado. Ambos reciben su significado “utilizándose de una forma determinada, y adquieren el mismo significado en el niño que con el adulto, porque se utilizan en una experiencia compartida por ambos” (ibíd., pág. 19). En suma, “La garantía para la misma forma de uso se encuentra en el hecho de que el objeto y los sonidos se utilizan primero en una actividad conjunta, como medio de establecer una conexión activa entre el niño y el adulto. Las ideas o significados similares aparecen porque ambas personas se involucran como compañeras en una acción en la que lo que hace cada una depende de e influye en lo que hace el otro” (ibíd.).

Una teoría social del significado

En *Democracy and Education*, la teoría de la comunicación no solo figura en la explicación de Dewey de cómo puede comunicarse el significado. Proporciona también un marco para una teoría social o comunicativa del significado en sí. Aunque la participación en una actividad conjunta es central en la explicación de la comunicación de Dewey, enfatizó la importancia del papel que desempeñan las cosas –tanto los objetos (físicos) alrededor de los que se coordina la acción como los sonidos y gestos que se

utilizan en la coordinación de dicha acción.

Dewey observó que a menudo se plantea “que una persona aprende meramente las cualidades de las cosas en su mente a través de la percepción de los sentidos. Al haber recibido una abundancia de impresiones sensoriales, se supone que las asociaciones o algún poder mental de síntesis las combina en ideas –en cosas con un significado” (ibíd., pág. 34)–. Pero el significado de las piedras, las naranjas, los árboles y las sillas no se encuentra en las cosas en sí mismas. De hecho “es el uso característico que se da a la cosa... el que proporciona el significado con el que se identifica” (ibíd., pág. 34). Y tener las mismas ideas que tienen los demás sobre las cosas es “conceder los mismos significados a las cosas y actos que conceden los demás” (ibíd., pág. 35) –algo que precisamente se provoca a través de la comunicación, a través de la acción conjunta.

Las ideas de Dewey sobre el origen social del significado implican también que la reflexión en sí tiene un origen social, ya que esa reflexión solo es posible una vez que se es capaz de hacer una distinción consciente entre las cosas y sus posibles significados. “La diferencia entre un ajuste ante un estímulo físico y un acto mental”, escribía Dewey, “está en que este último implica una respuesta a algo en su significado; mientras que lo anterior no”. Esto da a la conducta propia “una cualidad mental” (Dewey, 1916, pág. 34). Y es solo cuando se tiene una idea de algo que se es capaz de “responder a ese algo en vista de su lugar en un esquema inclusivo de acción” (ibíd., pág. 35). Se hace posible “prever la deriva y posibles consecuencias de la acción de ese algo sobre nosotros y de nuestra acción sobre ello” (ibíd.), y esto hace posible la transición de la acción a la acción inteligente –una transición crucial en sí en el pensamiento educativo de Dewey.

Educación, comunicación y participación

La importancia educativa de la teoría comunicativa del significado de Dewey se encuentra principalmente en rechazar la idea de que el niño puede simplemente descubrir el significado del mundo –y de las cosas y los acontecimientos del mundo– a través de la observación atenta desde el “exterior””. Para Dewey, el significado del mundo no se encuentra, después de todo, en las cosas y los acontecimientos en sí, sino en las prácticas sociales en las que las cosas, los gestos, los sonidos y los acontecimientos desempeñan un papel. Por tanto, podemos decir que, dado que el significado solo existe en las prácticas sociales, se localiza, en cierto sentido, entre los que constituyen la práctica social a través de sus interacciones. Por esta razón, la comunicación no consiste en el traslado de información del punto A al punto B, sino totalmente en la participación.

Si el significado solo existe en las prácticas sociales, entonces se desprende también que el significado solo puede (re)presentarse en y a través de las prácticas sociales. Para

la educación esto implica, entre otras cosas, que debemos abordar las cuestiones sobre el currículo en términos de representación de prácticas dentro de los muros del centro educativo y no en términos de la representación de abstracciones formales de esas prácticas. Esto significa, por ejemplo, que la enseñanza de las matemáticas debería ser acerca de llevar la práctica de matematizar al ejemplo, y la enseñanza de la historia debería ser acerca de implicar a los alumnos en la práctica de historizar.

Las implicaciones educativas de la teoría participativa de la comunicación no son solo programáticas en cuanto a que sugieren cómo debe organizarse la educación. La idea de que los estudiantes aprendan de las prácticas en las que participan es también útil para comprender por qué el currículo oculto es tan eficaz –y con frecuencia mucho más eficaz que el currículo oficial–. El currículo oculto se encuentra, después de todo, en las prácticas mismas en las que los niños y alumnos participan durante su tiempo en el centro educativo, mientras que el currículo oficial es mucho más un accesorio artificial a la “vida real en los centros educativos”. Esto explica asimismo por qué una de las cosas que los niños y alumnos aprenden más eficazmente durante su tiempo en los centros educativos y otras instituciones educativas es la práctica de la escolarización en sí, es decir, cómo ser un alumno “correcto” y cómo “jugar” al “juego” de la escolarización.

Lo que es único en la teoría de Dewey es, ante todo, el simple hecho de que aborda la educación como un proceso de comunicación. Dewey no se centra exclusivamente en cuestiones sobre la enseñanza o formación. En otras palabras, no concibe la educación como algo que se hace a niños y alumnos. Más bien sugiere un enfoque en el que la educación se ve como algo que los educadores y alumnos hacen juntos. Pero Dewey tampoco acaba al otro extremo, esto es, en una teoría del aprendizaje-sin-profesores. Mientras que Dewey reconoce el papel crucial de las actividades del alumno en el proceso educativo, es la configuración de este proceso como un proceso de comunicación –de participación en una actividad conjunta– la idea central en la teoría educativa de Dewey. La filosofía de la educación de Dewey no está, por tanto, ni centrada en el niño ni centrada en el currículo, sino que es un enfoque completamente centrado en la comunicación.

La noción fundamental de este enfoque es la idea de participación. Es importante ver que la perspectiva de Dewey sobre la participación no pretende simplemente dejar claro cómo aprenden las personas como resultado de su participación en las prácticas sociales. El punto de Dewey es mucho más preciso en cuanto a que sugiere que la participación tiene el potencial de generar un tipo particular de aprendizaje, concretamente, el aprendizaje que lleva a una transformación de las ideas, las emociones y el entendimiento de todos los que intervienen en una actividad, de tal forma que emerge una perspectiva común o compartida.

La participación para Dewey, sin embargo, no consiste en proximidad física o en situaciones en las que todos simplemente trabajan (o se les hace trabajar) hacia un fin común. Para Dewey, hay solo participación (real) si todos los participantes son conscientes del fin común de la actividad y tienen un interés real en él. Es aquí donde se encuentra la diferencia entre *estar* en un entorno social y *tener* un entorno social. El resultado de esto es que la participación como tal no es lo que cuenta, sino la calidad de la participación. En otras palabras, hay participación educativa y no educativa: participación en la que solo una parte aprende (adaptándose a la otra parte), y participación que transforma la perspectiva de todos los que toman parte en ella y que genera una perspectiva compartida⁵.

La idea de que lo que importa es la calidad de la participación se refleja en la visión de Dewey sobre la democracia. En *Democracy and Education*, Dewey plantea que un grupo social en el que hay muchos intereses distintos y en el que existe una interacción total y libre con otras formas de asociación es preferible a un grupo social aislado de otros grupos y que se mantiene unido solamente por un número limitado de intereses. En el primer tipo de asociación hay muchas oportunidades de aprendizaje y crecimiento para los individuos, mientras que en la segunda estas oportunidades están limitadas o restringidas.

La educación que otorga una sociedad así, escribe Dewey, es “parcial y distorsionada” (Dewey, 1916, pág. 89). En cambio, un grupo o sociedad en el que se comparten muchos intereses y en el que hay “interacción libre y total con otras formas de asociación” (ibíd.) asegura una “liberación de poderes” (ibíd., pág. 93). La “ampliación del área de inquietudes compartidas” y la “liberación de una mayor diversidad de capacidades personales” son precisamente lo que caracteriza a una “sociedad constituida democráticamente” (ibíd.).

Mundos compartidos

La implicación práctica más importante de estos planteamientos se desprende de la percepción de Dewey de que el entendimiento común no es una condición previa para la cooperación humana, sino que más bien debe verse como el resultado de la misma. No es, como he demostrado antes, que primero necesitemos llegar a un entendimiento común y solo entonces podamos empezar a coordinar nuestras actividades. Según la visión de Dewey, la acción viene primero y la transformación del entendimiento se desprende de ella.

No obstante, estas ideas deben leerse junto con la interpretación de la participación de Dewey. Si bien se puede afirmar que toda participación resultará en un cambio de

perspectiva, hay una diferencia importante entre las formas de acción colectiva en las que las personas trabajan hacia un fin común pero no tienen interés en él –en las que, en otras palabras, el programa de la actividad lo establecen otros– y esas formas de acción colectiva en las que todos los que participan tienen un interés en la actividad y pueden contribuir a la decisión sobre su dirección. La afirmación de Dewey es que solo esta última forma de acción colectiva provocará una perspectiva y un entendimiento compartidos y, finalmente, un mundo compartido y común.

Esta línea de pensamiento es, en primer lugar, importante para nuestra comprensión del papel de los centros educativos en la sociedad. Mientras que muchos plantearían que la función principal de los centros educativos es crear una perspectiva común para así hacer posible la acción colectiva, Dewey sugiere, en cambio, que los centros educativos deberían centrarse en la creación de oportunidades de participación para que esa perspectiva compartida pueda surgir. Aunque no sirve cualquier forma de participación.

La creación de una perspectiva compartida no resultará de la simple convivencia o de formas de seudoparticipación en las que la actividad se encuentra establecida y controlada por otros. Solo resultará de la participación en actividades en las que todos los partícipes tengan algo en juego en la actividad. Por tanto, este no es simplemente un argumento a favor de la escolarización integral –aunque también lo es–. Es, ante todo, un argumento a favor de lo que podríamos llamar “democratización interna de la escolarización”, esto es, para un tipo de educación en la que todos los partícipes, docentes y alumnos, tengan un interés y una participación reales. Esto puede ser difícil de lograr –y puede que algunos incluso planteen que la democracia y la escolarización son incompatibles por definición–; sin embargo, Dewey, al menos, nos ayuda a ver el reto que supone la idea de la escolarización democrática.

La relevancia de las ideas de Dewey sobre la relación entre participación y aprendizaje, no obstante, no se limita a las instituciones educativas. Tiene también algo importante que aportar a uno de los problemas más desconcertantes de la vida contemporánea: la cuestión sobre cómo convivir en un mundo de pluralidad y diferencia, un mundo dividido en términos de clases, razas, géneros, culturas, religiones y visiones del mundo.

Así que podemos afirmar que Dewey es un firme creyente en la hipótesis del contacto, la idea de que la única manera de superar las diferencias –o, para ser más precisos, de establecer la comunicación entre las diferencias– es uniendo a las personas. Dewey nos ayuda a ver, sin embargo, que no sirve cualquier forma de contacto, sino que lo que importa es la calidad del contacto. Y la palabra clave, de nuevo, es *participación*, es decir, esa forma de acción colectiva en la que todos los partícipes tienen algo en juego. Aunque nuestro mundo de medios de comunicación globales e internet sugiere

que hay mucha más comunicación –o, al menos, que hay muchas más oportunidades de comunicación– de la que había en el pasado, Dewey nos ayuda a ver que esa comunicación no es automáticamente participación, lo que nos ayuda a entender por qué la comunicación entre las diferencias parece haberse hecho más problemática, en vez de menos.

La creación de un mundo compartido requiere, al fin y al cabo, que todos los partícipes tengan un interés y algo en juego, pero precisamente esto es lo que suele faltar, por ejemplo, en la interacción entre lo que se conoce como Primer Mundo y Tercer Mundo o en la interacción entre distintas clases, culturas o religiones. Mientras que Dewey no ofrece una salida fácil, su interpretación de la comunicación-como-participación sí tiene algo importante que ofrecer, como marco analítico y como programa de acción.

Lo que también es importante para el argumento general que persigo en este libro es que Dewey nos proporciona una interpretación frágil de la comunicación, esto es, de la comunicación como un proceso que no es solo radicalmente abierto e indeterminado, sino también generativo y creativo. Para Dewey la comunicación es un proceso en el que el significado se hace y se comparte, no un intermediario mecánico para el traslado “seguro” de “trozos” de información de un lugar a otro. Por tanto, con Dewey la comunicación emerge como un encuentro entre sujetos, no un intercambio entre objetos –así que acarrea todo el riesgo y la imprevisibilidad que está en juego en esos encuentros.

¿Una metafísica de la presencia?

Mientras que las implicaciones de la filosofía de la comunicación de Dewey son impresionantes y dignas de mención, el mismo marco filosófico de donde surgen estas ideas no está carente de problemas –al menos, como deseo argumentar, no está carente de problemas filosóficos–. Una de las cuestiones clave es si estos problemas filosóficos se traducen en problemas prácticos. Los pragmatistas plantearán que, en última instancia, lo único que realmente cuenta son las consecuencias de la filosofía de la comunicación de Dewey, no sus fundamentos. Sin embargo, quiero sugerir que los fundamentos de la filosofía de Dewey, en cierto sentido, “dificultan” sus consecuencias, y es por esta razón que reclaman un examen crítico de estos fundamentos. Entonces, ¿cuál es el problema?

Una forma de abordar la cuestión es volver a la aspiración de la filosofía de Dewey. Como he demostrado, la filosofía de Dewey puede entenderse como un intento de superar la filosofía (moderna) de la conciencia proporcionando un nuevo punto de partida para la filosofía, un punto de partida denominado “comunicación”. Esto subyace

en la afirmación de Dewey de que la comunicación es una condición de la conciencia en vez de que la conciencia es una condición de la comunicación. A pesar de las implicaciones radicales de este *cambio gestáltico*, es importante ver que lo que está en juego con este cambio es un remplazo del punto de partida de su filosofía –la conciencia– por otro punto de partida –la comunicación–.

Varios comentaristas han observado que hay una diferencia cualitativa fundamental entre ambos puntos de partida. Con relación a esto, me inclino por estar de acuerdo con Garrison (1999) en que el cambio de conciencia a comunicación conlleva un cambio de una “metafísica de la esencia”, una metafísica de las “cosas” originales y definitivas, a una “metafísica de la existencia”, una metafísica del proceso y del ser (véase también Sleeper, 1986). Aunque esto sí señala un alejamiento de la metafísica esencialista convencional, no pienso –a diferencia de Garrison (1999, pág. 358)– que el cambio de esencia a existencia implique además un alejamiento de una “metafísica de la presencia”.

Es aquí donde hay una diferencia importante entre la crítica de la metafísica de Dewey y la que se encuentra en los escritos de Jacques Derrida. Mientras que la crítica de Dewey se dirige a un tipo específico de metafísica, concretamente a la metafísica esencialista, la crítica de Derrida no se dirige a un tipo específico de metafísica, sino que es un cuestionamiento del “gesto” metafísico en sí –un cuestionamiento de la posibilidad misma de la metafísica–. La noción central de este cuestionamiento es la idea de la “metafísica de la presencia”.

Aquí el argumento de Derrida es que la historia de la filosofía occidental puede entenderse como un intento continuo de situar una base fundamental, un centro fijo, un punto de Arquímedes, que sirva como un inicio absoluto y como un centro desde el que todo lo que se origine de él pueda dominarse y controlarse (véase Derrida, 1978, pág. 279). Afirma que, desde Platón, este origen se ha definido en términos de *presencia*, esto es, como un origen que es autosuficiente y totalmente presente en sí mismo; un origen que simplemente “existe”.

Para Derrida, por tanto, la “determinación del Ser como presencia” es la matriz misma de la historia de la metafísica, y esta historia coincide con la historia de Occidente en general (véase ibíd., pág. 279). “Se puede demostrar”, escribe, “que todos los nombres relacionados con los fundamentos, los principios o el centro han designado siempre una presencia invariable” (ibíd.). Aquí no deberíamos pensar solo en fundamentos aparentes como “Dios” o “la naturaleza”. Para Derrida cualquier intento de presentar algo como original, fundamental y autosuficiente –y para él esto incluye tanto la “conciencia” como la “comunicación”– es un ejemplo de lo que él denomina “metafísica de la presencia” (véase ibíd., pág. 281).

Derrida enfatiza también que la metafísica de la presencia incluye algo más que

solamente la determinación del significado del ser como presencia. Conlleva una axiología jerárquica en la que el origen se designa como puro, simple, normal, estándar, autosuficiente y autoidéntico, lo que significa que todo lo que se desprende de él solo puede entenderse en términos de derivación, complicación, deterioro, accidente, y así sucesivamente.

¿Por qué la metafísica de la presencia es un problema? En realidad, esta no es una pregunta fácil de responder. En cierto sentido, la obra completa de Derrida puede verse como una serie de intentos por contestar a esta cuestión y –y la “y” es muy importante aquí– para reflexionar sobre cómo y desde dónde se puede responder a esta pregunta (véase Biesta, 2001, 2003). Un enfoque de esta cuestión se centra en la observación de que la presencia siempre requiere de la “ayuda” de algo que no está presente, esto es, algo que está ausente. Lo que Derrida aduce aquí es que lo que está “presente” se constituye “a través de [la] relación misma con lo que no lo está” (1982, pág. 13),

El “bien”, por ejemplo, solo tiene significado porque es distinto del “mal”. Se podría plantear que el “bien” es originario y que el “mal” es secundario y tiene que entenderse como un lapsus o caída, como la ausencia del bien. Pero en cuanto intentamos definir el “bien” sin recurrir en absoluto a la noción del mal, queda claro que la presencia del “bien” solo es posible por su relación con lo que no es bueno, es decir, el “mal” (véase Lucy, 2004, pág. 102, para este ejemplo). Esto demuestra que la “contaminación” del bien por el mal es una contaminación necesaria, como diría Derrida.

Dicho en términos más generales, revela que la “otredad” que se excluye para mantener el mito de una presencia original pura y no contaminada es en realidad constitutiva de lo que se presenta a sí misma como tal. Podemos decir que la “cosa” que hace posible el “bien” (es decir, el “mal”) es la “cosa” misma que a la vez lo socava y lo hace imposible. Es esta “lógica” extraña en la que una condición de posibilidad es al mismo tiempo una condición de imposibilidad a la que Derrida se refiere a veces como “deconstrucción”.

Es importante ver qué es y qué no es la deconstrucción. La deconstrucción, para decirlo de forma simple, no es la acción de revelar la imposibilidad de la metafísica. Tampoco es algo que hace Derrida o que otros filósofos pueden hacer (que es la razón por la que, desde una perspectiva técnica-filosófica, es de lamentar, que tantas personas utilicen actualmente la palabra *deconstruir* cuando en realidad quieren decir algo como *analizar*). Derrida explica que las “deconstrucciones”, de las que prefiero hablar en plural... es uno de los posibles nombres para designar... lo que ocurre [*ce qui arrive*], o lo que no consigue ocurrir [*ce qui n'arrive pas à arriver*], concretamente una cierta dislocación, que en efecto se reitera a sí misma regularmente –y donde hay algo en lugar de nada” (Derrida y Ewald, 2001, pág. 67).

La deconstrucción, por tanto, “no es un método y no puede transformarse en uno” (Derrida, 1991, pág. 273), lo que significa que toda deconstrucción es “autodeconstrucción” (véase Derrida, 1997, pág. 9). Lo que se puede hacer, sin embargo, y que Derrida ha hecho muchas veces en sus escritos es, demostrar, revelar, o como dice Bennington (2000, pág. 11), “atestiguar” la deconstrucción o, para ser más precisos, atestigar la metafísica-en-deconstrucción. Mientras que atestigar la metafísica-en-deconstrucción revela la imposibilidad de la metafísica de la presencia y, por tanto, la posibilidad de toda la metafísica –porque la presencia siempre necesita la ausencia, al igual que la identidad presupone siempre la alteridad–, el acto de atestigar no es a lo que se refiere la palabra *deconstrucción*. La deconstrucción no es, en otras palabras, algo que se hace; es algo que ocurre (o, como diría Derrida, “tampoco consigue ocurrir”). Atestigar la metafísica-en-deconstrucción consiste, por tanto, como Derrida ha afirmado, en desafiar “a la autoridad del ‘es’” (Derrida, citado en Lucy, 2004, pág. 12).

Atestigar la deconstrucción

¿Por qué puede ser importante atestigar la metafísica-en-deconstrucción? La respuesta más directa a esta pregunta es que debemos hacerlo para hacer justicia a lo que se hace invisible por la metafísica de la presencia, pero que sin embargo resulta necesario para hacer posible esta presencia. Es hacer justicia a lo que se excluye por lo que está presente. Es hacer justicia al “otro” de la presencia. Esto ya sugiere que el punto de deconstrucción no es negativo o destructivo, sino ante todo afirmativo (véase Derrida, 1997, pág. 5). Es una afirmación de que lo que se excluye y se olvida, una afirmación de lo que es lo otro.

Otra forma de plantear esto es decir que la deconstrucción quiere abrir la metafísica de la presencia –o, para el caso, cualquier sistema– en nombre de lo que no se puede pensar en términos del sistema y que, sin embargo, hace posible el sistema. Esto revela que el objeto de la deconstrucción no es simplemente afirmar lo que se sabe que está excluido por el sistema. Lo que está en juego al atestigar la metafísica-en-deconstrucción es una afirmación de lo que es totalmente lo otro, lo que es imprevisible del presente. Es, como dice Derrida, una afirmación de una otredad que siempre está por venir, como un acontecimiento que “como acontecimiento, excede el cálculo, las reglas, los programas, las anticipaciones” (1992b, pág. 27). En este sentido, no es simplemente una afirmación de quién o qué es el otro, sino más bien de la otredad de quién o qué es el otro.

La deconstrucción, como resumía Caputo, es un inicio y una apertura hacia una entrada imprevisible del otro (véase 1997, pág. 42). Esto es lo que Derrida ha

denominado a veces “lo imposible” –que no es lo que no es posible, sino lo que no puede preverse como una posibilidad–. Es importante ver que todo esto no equivale a un intento de superar, de acabar con, o de destruir la metafísica.

Mientras que Derrida quiere poner en cuestión el “gesto” metafísico de la filosofía occidental, afirma que este enfoque es distinto de la “demolición” de la metafísica de Nietzsche o la “destrucción” de Heidegger (*Destruktion o Abbau*) (véase Derrida, 1991, págs. 270-271). Nietzsche, Heidegger y todos los otros “discursos destructivos” del pensamiento occidental querían romper totalmente con la tradición metafísica. Querían terminar y superar la metafísica. Derrida cree, en cambio, que una ruptura total no es una posibilidad real, porque si dejáramos atrás la metafísica, no tendríamos sobre qué apoyarnos ni ninguna herramienta con la que trabajar. Así lo explica:

No tiene sentido hacer algo sin los conceptos de la metafísica para sacudir la metafísica. No podemos pronunciar una sola proposición destructiva que no haya tenido que pasar por la forma, la lógica y las postulaciones implícitas de lo que busca precisamente rebatir. (Derrida, 1978, pág. 280).

Aunque Derrida quiere “sacudir” la metafísica, reconoce así que esto no puede hacerse desde un lugar neutral e inocente “fuera” de la metafísica. Asume que no se puede salir de la tradición, ya que esto nos dejaría sin herramientas, incluso sin el lenguaje para investigar, criticar y “sacudir” la metafísica –nos dejaría, incluso, sin tener donde apoyarnos–. Lo que resulta más exacto, por tanto, es decir –sencillamente– que Derrida quiere sacudir la metafísica demostrando que esta ya está siempre “sacudiendo”, demostrando, en otras palabras, la imposibilidad de cualquiera de sus intentos por arreglar o inmovilizar el ser a través de la presentación de una presencia autosuficiente y autoidéntica, atestiguando la metafísica-en-deconstrucción.

El acto de atestigar puede, sin embargo, solo realizarse desde “dentro” –o, al menos, no desde algún tipo de posición neutral y no contaminada, fuera del sistema–. A este respecto, Derrida rechaza claramente la “posición” filosófica tradicional del filósofo como espectador-externo, el que supervisa el universo sin ser parte de él. Para Derrida una de las cuestiones clave es precisamente la cuestión de “desde qué lugar o no-lugar (*non-lieu*) [puede] la filosofía como tal mostrarse a sí misma como otra diferente de sí, para que pueda interrogar y reflexionar sobre sí de una manera original” (1984, pág. 108).

La deconstrucción en el pragmatismo, el pragmatismo en la deconstrucción

¿Cómo afectan estas consideraciones a la filosofía de la comunicación-como-

participación de Dewey? A nivel filosófico, ayudan a hacer visible que el cambio de Dewey de la conciencia a la comunicación no implica en absoluto un alejamiento de la metafísica de la presencia. Afirmar que “la comunicación es una condición de la conciencia” (1958 [1929], pág. 187) y utilizar esta idea como un marco para reconsiderar la mente, el pensamiento, el significado, la inteligencia, el lenguaje, la racionalidad, la lógica, la inferencia y la verdad –todas esas cosas que los filósofos han considerado parte de la composición natural de los seres humanos a lo largo de los siglos– es claramente un “movimiento” metafísico en cuanto a que constituye un intento de identificar un primer principio, un origen del que todo lo demás se desprende.

Aunque la de Dewey no es una metafísica de la esencia, sino más bien una metafísica de la existencia, en tanto que empieza su reflexión filosófica desde un proceso –la comunicación– y no desde una “cosa” o sustancia, no obstante, es una metafísica –una metafísica que sitúa la comunicación como el fenómeno más original, como la “presencia” de la que deriva todo lo demás.

¿Debe esto ser un problema? Los lectores más pragmáticos de Dewey afirmarán que, mientras que la “comunicación” genere consecuencias más interesantes que la “conciencia, debemos optar por la anterior. Si la “comunicación” –y pueden decir, incluso, si una metafísica de la comunicación– nos proporciona mejores estrategias para abordar problemas claves en la educación, la democracia y la sociedad, entonces debemos utilizarla hasta que aparezcan herramientas más útiles.

Estos lectores pueden considerar que la sugerencia de Derrida de que existe un problema filosófico en situar la comunicación como un origen autosuficiente es una observación teórica interesante, pero probablemente una observación que está bastante alejada de los problemas reales a los que quieren dedicar su atención. Pero si Derrida está en lo cierto al afirmar que cualquier intento de ser metafísico depende de la exclusión de algo que hace posible la ilusión de la presencia autosuficiente, entonces hay una necesidad real de examinar si la filosofía de la comunicación de Dewey “produce” exclusiones –sobre todo porque la intención manifiesta de esta filosofía es ser inclusiva más que exclusiva.

Un punto en el que sí creo que la filosofía de la comunicación de Dewey puede no solo producir exclusión sino que también puede ir en contra de sus propias intenciones, tiene que ver con el hecho de que su pensamiento se basa en una visión del mundo que resulta occidental, naturalista y secular. Es una visión del mundo que sostiene que los seres humanos son el resultado de una larga trayectoria evolutiva y que la “intervención” de la comunicación en esta trayectoria nos ha hecho ser lo que somos. Aunque este puede ser un conjunto de supuestos aceptable para algunos –y, en esos casos, quizás no haya problema alguno en utilizar la filosofía de la comunicación de Dewey para informar

las prácticas educativas y democráticas— no es un conjunto de supuestos compartido y aceptado universalmente.

Esto plantea inmediatamente la cuestión de si la filosofía puede realmente facilitar la comunicación entre las diferencias o si tan solo puede facilitar la comunicación entre aquellos que comparten un conjunto similar de supuestos sobre el mundo y su lugar en él. En otras palabras, ¿cómo podemos utilizar el planteamiento de Dewey en nuestra comunicación con aquellos que no creen en la visión del mundo que subyace e informa esta filosofía? (véase también Festenstein, 1997, sobre este problema).

Esto seguirá siendo un problema mientras abordemos la filosofía de la comunicación de Dewey en la forma filosófica convencional –o metafísica–, esto es, como una descripción de la “condición humana” desde fuera. Si, sin embargo, nos tomamos en serio la intención comunicativa de esta filosofía, entonces significa que ya no podemos pensar en esta filosofía como una filosofía que describe y en cierto sentido circumscribe nuestras prácticas comunicativas desde fuera.

Esto significa que la única manera en la que nos podemos tomar en serio el *ethos* comunicativo del pragmatismo es si introducimos este enfoque en nuestra comunicación con los demás. Ya no deberíamos pensar en ello, por tanto, como un tipo de “meta-teoría” que describe la comunicación desde fuera y que, en este sentido, puede venir antes que la comunicación. La única manera en la que podemos considerar seriamente esta teoría es si la ofrecemos, en nuestra comunicación con los demás, como una posición posible, como una forma posible de entender la comunicación.

Aunque la idea de “ofrecer” tiene que tomarse literalmente, porque, como sabe muy bien Dewey, la comunicación conlleva siempre el riesgo de cambio y transformación. En cierto sentido, la comunicación solo puede existir en y a través de la transformación –lo que significa, en los términos de Derrida, que *la comunicación está siempre ya en deconstrucción*.

Por tanto, tomar en serio la filosofía de la comunicación de Dewey significa que tenemos que estar preparados para asumir el riesgo de que esta filosofía cambiará como resultado de introducirla en nuestra comunicación con los demás. Mientras intentemos impedir este riesgo, no participaremos en un proceso que, según la definición de Dewey, contaría como una comunicación y participación reales; y así negaríamos a nuestros interlocutores en la comunicación la oportunidad de presentarse en forma distinta a como nuestras teorías, supuestos y expectativas querrían que fuesen.

Esto no solo significa que la única posibilidad de la comunicación se encuentra en su deconstrucción –esto es, en el reconocimiento de la comunicación como un proceso frágil, abierto y arriesgado, un proceso que solo es posible considerando seriamente la apertura e imprevisibilidad radical de toda comunicación–. Esto significa también que la

única posibilidad de una filosofía o teoría de la comunicación se encuentra en su deconstrucción, esto es, en el reconocimiento de que esa filosofía o teoría no puede nunca arreglar o determinar lo que es o debe ser la comunicación, pero que, en definitiva, solo puede ofrecerse en la comunicación.

Esta es la razón por la que quisiera sugerir que el único futuro posible del pragmatismo tiene que ser un pragmatismo deconstructivo. El pragmatismo deconstructivo no es un pragmatismo deconstruido –no es un pragmatismo destruido o destrozado–, sino más bien un pragmatismo que reconoce el hecho de que está siempre en deconstrucción porque solo puede existir en comunicación.

Conclusiones

En este capítulo he desarrollado un debate entre el pragmatismo y la deconstrucción. He intentado dejar claro por qué considero que la filosofía de la comunicación del pragmatismo tiene aún cosas importantes que aportar sobre los procesos educativos en las sociedades plurales, especialmente con relación a cuestiones sobre la comunicación entre las diferencias. El principal mensaje que se desprende de la visión práctica de la comunicación de Dewey –la comunicación como algo que hacemos– es que el punto de partida para la comunicación se encuentra en la participación, esto es, en hacer las cosas juntos.

Sin embargo, Dewey demuestra también que es la calidad de la participación lo que cuenta, lo que significa que solo las formas de participación en las que todos poseen un interés y algo en juego tienen el potencial de contribuir a la creación continua de un mundo compartido (que, para argumentarlo una vez más, no es un mundo en el que todos poseen una perspectiva idéntica, sino un mundo en el que todos pueden participar a su manera).

Como he mencionado antes, esto no es algo que se pueda hacer fácilmente, pero al menos Dewey nos proporciona un criterio para distinguir entre participación “real” y “seudoparticipación”. Aunque Dewey hace una contribución importante para comprender la comunicación de forma frágil, abierta y arriesgada –no solo en términos generales de la teoría y filosofía de la comunicación, sino también en relación con la comunicación educativa– he indicado que hay al menos un problema filosófico con el enfoque de Dewey que tiene que ver con su carácter metafísico y, más específicamente, con el hecho de que la comunicación figura como una “presencia” original y autosuficiente de la que emana todo lo demás. He intentado dejar claro que este no es solo un problema filosófico, sino que también tiene, potencialmente, implicaciones prácticas.

La principal tensión aquí está entre el intento comunicativo o *ethos* de la filosofía de Dewey –su insistencia en que la comunicación es un proceso abierto y generativo, un proceso de hacer las cosas juntos para así hacer las cosas comunes– y la manera particular en la que Dewey teoriza sobre la comunicación. El peligro aquí, en pocas palabras, es que la teoría se convierta en una plantilla sobre cómo debe proceder la comunicación y que, por tanto, empiece a cerrar aquellas mismas cosas que pretende abrir.

Esta es la razón por la que he sugerido, con Derrida, que el *ethos* comunicativo de la filosofía de Dewey necesita abordarse de una forma deconstrutiva, no solo en términos de la comunicación en sí –lo que, si seguimos a Dewey, tiene que entenderse como un proceso que está siempre “en deconstrucción”–, sino también con relación a la teoría y filosofía de la comunicación que podemos encontrar en los escritos de Dewey.

Capítulo tres

Enseñanza

La enseñanza no se puede reducir a la mayéutica; proviene del exterior y me aporta más de lo que contengo.

Emmanuel Levinas

El sugerir que la educación funciona mediante la comunicación no es, en sí, algo que resulte demasiado polémico. Es bastante evidente que, cuando tiene lugar la educación, ocurre a través de la comunicación –lo cual no significa necesariamente que suceda a través de la palabra hablada o escrita únicamente–. Las cosas se van haciendo más interesantes cuando formulamos la pregunta sobre cómo “funciona” realmente la comunicación, y en el capítulo anterior he mostrado que resulta totalmente distinto el pensar en la comunicación en términos logísticos –es decir, en términos de transporte de “trozos” de información de A a B– que pensar en ella como un proceso generativo de la participación a través de la cual las cosas –en el más amplio sentido de la palabra– se ponen “en común”.

Esta segunda visión presenta la comunicación educativa como un proceso abierto y, por tanto, como un proceso que siempre entraña un riesgo. Privar de riesgo a la comunicación significaría devolverla a una forma de transporte donde la comunicación perdería su potencial dialógico, es decir, su capacidad de hacer justicia a todos los que en ella participen. La pregunta sobre qué significa hacer justicia a todos los que participan en la comunicación no es algo que pueda resolverse sencillamente en el plano teórico –no es una cuestión de contar simplemente con la teoría “correcta”– lo que significa que, en última instancia, necesitamos también arriesgar nuestras propias teorías de la comunicación.

Si bien el pragmatismo deconstrutivo que se deriva de estas consideraciones aporta unos importantes marcadores para los procesos y prácticas educativos, existe una conclusión que explícitamente no debería sacarse de la anterior exploración del papel de la comunicación en la educación: la sugerencia de que, puesto que la educación opera a través de la comunicación, la comunicación es educación. El hecho de participar en la creación colectiva de significado, incluso el participar en el aprendizaje colectivo, no es automáticamente un caso de educación.

Esto se debe a diversos motivos –y algunos ya los he examinado en otra ocasión, sobre todo en relación con la diferencia entre aprendizaje y educación (véase Biesta, 2006a, 2010b)–, una cuestión a la que volveré en el siguiente capítulo. En este capítulo me centraré en un aspecto concreto del debate, que tiene que ver con la enseñanza y el papel del docente. Empezando por el supuesto de que la enseñanza es un componente necesario de toda educación, exploraré lo que esto significa para nuestra comprensión de la enseñanza y del docente. Frente a la idea del docente como compañero o facilitador del aprendizaje, yo sugiero que deberíamos considerar al docente como alguien que, en el sentido más general, aporte algo nuevo a la situación educativa, algo que no estaba allí de antemano. Por ello, sugiero que la enseñanza no puede ser enteramente inmanente a la situación educativa, sino que requiere una noción de “trascendencia”.

Pensar en la enseñanza en términos de trascendencia sugiere que la enseñanza puede comprenderse como un regalo o el acto de hacer un regalo. No obstante, yo argumento que no deberíamos pensar que radica en el poder del profesor otorgar el regalo de la enseñanza –y es precisamente aquí donde hallamos un “momento” frágil en (nuestra comprensión de) la enseñanza–. Es por esto por lo que analizo la cuestión del regalo de la enseñanza y la enseñanza como un regalo desde el otro lado del espectro, es decir, en términos de lo que podría significar (y cómo podría ser posible) recibir el regalo de la enseñanza. A este respecto destaco la importancia de distinguir entre “aprender de” y “ser enseñado por”, y sugiero que esta segunda idea es la que nos puede ayudar a recuperar la enseñanza para la educación o, como lo defino más adelante, a devolver la enseñanza a la educación.

El constructivismo y el final de la enseñanza

Si existe un planteamiento que haya modificado significativamente la práctica en las aulas de muchos países del mundo en las últimas décadas, este ha sido el constructivismo. Para que el constructivismo llegara a tener este impacto, necesariamente tuvo que ser teóricamente múltiple y abierto. Por tanto, el aula constructivista se inspira en un abanico de teorías e ideas diversas –y hasta cierto punto incluso contradictorias–, como el constructivismo radical de Ernst von Glaserfeld, el constructivismo cognitivo de Jean Piaget, el constructivismo social de Lev Vigotsky, y el constructivismo transaccional de John Dewey.

Lo que unifica a estos enfoques –al menos a nivel superficial– y, por tanto, caracteriza en general al aula constructivista, es el énfasis en la actividad de los alumnos. Se basa en el supuesto de que los estudiantes deben construir su propia dilucidación, comprensión y conocimiento, y que los docentes no pueden hacerlo por ellos. En el aula

constructivista, por tanto, el constructivismo funciona no solo como una teoría de aprendizaje o epistemología, sino también, y ante todo, como una pedagogía. Virginia Richardson ha señalado acertadamente que “el constructivismo es una teoría del aprendizaje y no una teoría de la enseñanza” (2003, pág. 1629).

Esto no solo significa que la pedagogía constructivista no es simplemente la aplicación de la teoría del aprendizaje constructivista –Richardson va aún más allá argumentando que “los elementos de una enseñanza constructivista eficaz no se conocen” (ibíd.)–, sino que implica además que creer en la teoría del aprendizaje constructivista no requiere necesariamente que uno adopte una pedagogía constructivista. Después de todo, “los alumnos también crean significado a partir de las actividades encontradas en un modelo de transmisión de enseñanza” (ibíd., pág. 1628).

Aunque el constructivismo es ante todo una teoría del aprendizaje, la aceptación de esta teoría en centros educativos, escuelas superiores y universidades ha conducido a un cambio en la práctica que se suele caracterizar como un cambio “de la enseñanza al aprendizaje”. Barr y Tagg (1995) incluso han llegado a afirmar que lo que está en juego aquí es un cambio de paradigma de Kuhn de lo que ellos denominan el “paradigma de instrucción” hacia el “paradigma de aprendizaje”.

El objeto de utilizar estos conceptos no es para sugerir que bajo el paradigma de instrucción antes no había interés en el aprendizaje de los estudiantes mientras que en el paradigma de aprendizaje ahora sí lo hay. El objeto para Barr y Tagg –y para los muchos otros que han realizado observaciones similares hasta crear el “sentido común” actual de la educación– es que, en el paradigma de la instrucción, el enfoque está en la transmisión de contenidos del profesor al alumno, mientras que en el paradigma de aprendizaje el enfoque reside en las maneras en las que los profesores pueden apoyar y facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Esto concuerda con la descripción de Richardson de la pedagogía constructivista como algo que supone “la creación de entornos, actividades y métodos en las aulas, basados en la teoría constructivista del aprendizaje, con objetivos dirigidos a que cada alumno adquiera un conocimiento profundo sobre el tema de interés y hábitos mentales que le ayuden al aprendizaje en el futuro” (Richardson, 2003, pág. 1627).

El cambio de la enseñanza al aprendizaje –un cambio que forma parte de la más amplia “aprendificación” del discurso y la práctica educativa (véase también el Capítulo 4)– ha modificado radicalmente las percepciones comunes sobre lo que entraña la enseñanza y lo que es un profesor. El pensamiento constructivista, por un lado, ha promocionado la idea de la enseñanza como creación de entornos de aprendizaje y como facilitadora, apoyo o andamiaje del aprendizaje del alumno. Y, por otro lado, y al mismo tiempo, ha desacreditado el “modelo de transmisión de la enseñanza” y, en

consecuencia, ha forjado al hecho de dictar las clases y a la denominada “enseñanza didáctica” una muy mala reputación⁶.

El constructivismo parece, en otras palabras, haber renunciado a la idea de que los docentes tengan algo que enseñar y que los estudiantes tengan que aprender de sus profesores. Si no me equivoco, ello incluso ha generado una cierta vergüenza entre los docentes acerca de la idea misma de la enseñanza y de su propia identidad como profesores.

Esto es, quizá, lo que más me preocupa, porque si renunciamos a la idea de que los docentes tienen algo que enseñar y les convertimos en facilitadores del aprendizaje, lo que hacemos es, en cierto modo, renunciar a la idea misma de la educación.

El tema que me interesa en este capítulo, por tanto, tiene que ver con el impacto del pensamiento constructivista (concebido en el sentido amplio descrito anteriormente) sobre la enseñanza. Me interesa su impacto no solo en la práctica de la enseñanza, sino también en cuanto al papel del docente, la identidad del docente, la justificación de la “posición” del docente, e incluso con respecto a la idea misma de la enseñanza y la propia idea del docente.

La cuestión que quisiera abordar es qué haría falta para devolverle nuevamente a la enseñanza su lugar en nuestra concepción de la educación, es decir, “devolver” la enseñanza a la educación. Y la tesis que deseo explorar es si tal vez la idea de la enseñanza solo tendría significado si conllevara una cierta idea de “trascendencia”, es decir, si entendiésemos la enseñanza como algo que proviene radicalmente de fuera, como algo que trasciende al ser del “que aprende”, que trasciende al que está siendo enseñado.

Pedagogía constructivista, inmanencia y la paradoja del aprendizaje

El motivo por el cual la enseñanza –o cierta concepción de la enseñanza que no tiene que ver con la facilitación del aprendizaje– parece haberse eliminado de la ecuación está relacionado con el hecho de que el constructivismo considera el proceso del aprendizaje como inmanente. Aunque esto ya genera problemas para el constructivismo como teoría del aprendizaje, se convierte en un problema aún mayor cuando el constructivismo se traduce en una pedagogía y forma parte de una teoría de la educación, ya que se podría argumentar que el sentido mismo de la educación es precisamente el no repetir lo que ya está allí, sino traer algo nuevo a escena. Esto, por supuesto, constituye un antiguo debate en la literatura educativa, uno que se remonta hasta el *Menón* de Platón, a Sócrates y a la paradoja del aprendizaje –y muchos autores, de hecho, conciben a Sócrates y a Platón

como “los primeros constructivistas de la educación” (Nola e Irzik, 2005, pág. 105) o, para ser más precisos, como los primeros que desarrollaron una pedagogía constructivista⁷.

La paradoja del aprendizaje es el conflicto planteado por Menón sobre cómo puede uno buscar algo cuando no sabe lo que está buscando, y cómo puede uno reconocer lo que está buscando si no lo conoce. Menón formula la pregunta como sigue: “¿Y cómo preguntarás, Sócrates, acerca de lo que no sabes? ¿Qué plantearás como el tema de la consulta? Y en caso de hallar lo que buscas, ¿cómo sabrás que eso es lo que no sabías?”. Sócrates, a continuación, reformula el problema de la siguiente manera:

“Entiendo, Menón, lo que quieras decir, pero fíjate qué disputa tan tediosa estás planteando: Alegas que un hombre no puede ni preguntar acerca de lo que sabe, ni acerca de lo que no sabe; pues si lo sabe, no necesita preguntar; y si no, no puede, pues no conoce el tema acerca del que debe preguntar”⁸. La solución de Sócrates a la paradoja del aprendizaje es argumentar que todo aprendizaje es cuestión de recordar. Por eso puede negar que tenga algo que enseñar y que esté implicado en la enseñanza. También es el motivo por el cual define sus esfuerzos educativos como enteramente mayéuticos: sacando a relucir lo que ya estaba allí.

No es demasiado difícil ver la conexión con el constructivismo, no solo en términos de la teoría del aprendizaje sino además en relación con el papel evanescente del docente. Pero mientras que Sócrates dice que él no está implicado en ninguna enseñanza y al hacerlo incluso pretende negar la posibilidad misma de la enseñanza, ello no es coherente con lo que en realidad hace. Sharon Todd, cuyo argumento sigo aquí, alega en su libro *Learning from the Other* que “sencillamente, no se puede tomar al pie de la letra” a Sócrates (2003, pág. 23) y demuestra, a través de una sutil lectura del *Menón*, que en realidad se imparte mucha enseñanza en la manera en la que Sócrates intenta convencer al esclavo de Menón de que él ya posee el conocimiento que desconocía poseer.

Todd resalta especialmente la enseñanza impartida por Sócrates que tiene un impacto sobre la identidad del esclavo, un proceso mediante el cual al esclavo se le enseña que él es, efectivamente, un esclavo, y también el proceso mediante el cual se le enseña al esclavo que está aprendiendo, que es un “sujeto de la pedagogía” (ibíd, pág. 24). Todd, por tanto, presenta a Sócrates como “el profesor que, como el asesino perfecto, hace que parezca que la enseñanza no ha ocurrido, que abandona la escena sin dejar rastro y que, además, está convencido de su propia inocencia” (ibíd.). Ella añade, no obstante, que al proclamar que sus preguntas son inocentes, Sócrates en realidad “oculta las estructuras fundamentales de alteración y asimetría que están presentes entre profesor y alumno” (ibíd., pág. 25).

La lectura de Todd respalda la sugerencia de que la idea de la enseñanza no solo tiene significado si conlleva una noción de “trascendencia”, es decir, si se entiende como algo que proviene de fuera y añade en vez de solo confirmar lo que ya existe. Su argumento también demuestra que el cambio de enseñanza a aprendizaje resulta ser, en cierto sentido, ideológico, ya que oculta la enseñanza que se desarrolla bajo el nombre de “interrogación socrática”.

Para resaltar lo que yo considero la dimensión trascendente de la enseñanza, Todd vuelve a Levinas, quien efectivamente alega que “la enseñanza no es reducible a la mayéutica [sino que] proviene del exterior y me aporta más de lo que yo contengo” (Levinas, 1969, pág. 51). Todd explica que la visión de la enseñanza como algo que aporta más de lo que uno contiene “es antitético al método socrático que tanto predomina en los enfoques dialógicos sobre la práctica educativa, donde la enseñanza se ve como algo que ‘saca de mí aquello que ya contengo’” (Todd, 2003, pág. 30). Es por esto por lo que concluye que “el modelo mayéutico borra el significado del Otro y alega que el aprendizaje es una recuperación contenida dentro del Yo, en vez de una alteración del Yo provocada por el Otro en un momento de sociabilidad” (ibíd.).

Los argumentos de Todd suponen una aportación importante para comprender el significado de la idea de la trascendencia en la enseñanza. Sin embargo, hay dos aspectos que, en mi opinión, habría que ampliar. Uno es relativamente menor. Todd centra su argumento firmemente en la idea de “aprender para convertirse” –una noción inspirada en Sigmund Freud y Cornelius Castoriadis–. Si bien “convertirse” puede ser parte de lo que ocurre como resultado del aprendizaje, yo no creo que sea lo único que importe en la educación –y hasta cierto punto, incluso cuestionaría la sugerencia de que necesitamos aprender para convertirnos (véase también el Capítulo 4).

Por eso no estoy de acuerdo con la afirmación de Castoriadis citada por Todd, en la que defiende que “el objetivo de la pedagogía no es enseñar cosas concretas, sino desarrollar en el sujeto la capacidad de aprender” (Todd, 2003, pág. 19). Me gustaría poner aún más énfasis sobre el “acto” de enseñar y adoptar una visión más amplia sobre cuáles pueden ser los fines de la enseñanza (véase también Biesta, 2010b, Capítulo 1), que para mí incluirían la enseñanza de “cosas concretas”.

Pero la cuestión más importante tiene que ver con cómo la noción de “trascendencia” figura en el debate –y lo que intento hacer aquí no es criticar a Todd, sino observar el uso particular de esta noción y luego ofrecer una sugerencia para llevarlo un paso más allá–. Lo interesante del discurso de Todd es que, coincidiendo con Levinas, ella sí se implica explícitamente con la idea de la “trascendencia”. Sin embargo, esta trascendencia siempre regresa a –o quizás podríamos decir, está contenida dentro de– la idea del Otro, entendida como “un individuo específico, encarnado” (Todd, 2003, pág.

47, nota 1).

Mientras que Todd enfatiza que lo que Levinas quiere decir con el Otro no es ni simplemente “un ‘Otro’ sociológico marginado o vilipendiado” ni “otra persona que, como sujeto, se parece a mí”, y mientras que ella cita a Levinas cuando dice que “el Otro es lo que yo no soy” (ibíd., pág. 29), el Otro que trasciende al yo, ya sea como profesor o como otro del que podemos “aprender a convertirnos”, solo parece figurar en el debate como un otro humano. La cuestión que quisiera plantear aquí no es si esto, en sí, supone un problema –uno podría incluso argumentar que esto es precisamente lo característico de la noción de trascendencia de Levinas (véase más adelante).

La cuestión es más bien si, cuando decimos que el otro es lo que yo no soy, esta otredad puede contenerse en otros seres humanos concretos e identificables, o si deberíamos estar abiertos a la posibilidad de que algo más radicalmente diferente pudiese emerger. Por tanto, el *quid* aquí es cómo podríamos pensar la trascendencia, lo cual, como sugeriré, también plantea la cuestión de cómo podríamos trascender el pensamiento –especialmente el pensamiento sobre qué “es” trascendente–. Es a esta pregunta a la que me dirijo ahora.

Pensar la trascendencia, trascender el pensamiento

Mi guía para ampliar, en cierta medida, la idea de la trascendencia es un libro reciente de Merold Westphal (2008) titulado *Levinas and Kierkegaard in Dialogue*. En este libro, Westphal aporta las ideas de estos dos pensadores “en conversación” precisamente acerca del tema de la trascendencia (véase también Henriksen, 2010). Una de las alegaciones centrales del libro es que tanto para Levinas como para Kierkegaard, la trascendencia implica algo más que solamente la otredad de otros seres humanos. Pero mientras que Levinas y Kierkegaard están de acuerdo en “que la trascendencia y la alteridad que merecen ser llamadas divinas no se encuentran en el terreno del conocimiento teórico [sino que] ocurren en la descentralización del yo cognitivo mediante una orden que proviene de arriba”, no están de acuerdo “cuando Levinas insiste en que el prójimo siempre es el término medio entre el yo y Dios, mientras que Kierkegaard insiste en que es Dios siempre el término medio entre mi yo y mi prójimo” (ibíd., pág. 5).

En los primeros dos capítulos de su libro, Westphal analiza esto por medio de la noción de la “revelación”. Lo que resulta interesante para el debate es que Kierkegaard, bajo el seudónimo de Johannes Climacus, explora la idea de la revelación a través de una conversación del *Menón*, centrándose en la pregunta de si es posible pensar sobre la enseñanza fuera de, y en forma diferente de, la idea de la mayéutica (véase Kierkegaard,

1985). Mientras que la concepción mayéutica de la enseñanza considera la enseñanza como algo accidental al aprendizaje, Climacus pregunta, mediante un “proyecto de pensamiento” (ibíd., pág. 9), “qué tendría que ser cierto si hubiera una alternativa a la descripción de Sócrates del conocimiento como recuerdo, si el docente realmente enseñara para que la relación con el docente fuera esencial en vez de accidental” (Westphal, 2008, pág. 25).

La respuesta que desarrolla Kierkegaard es que el educador no solo debe darle al alumno la verdad, sino que además debe darle “la condición de reconocerla como verdad” porque “si el alumno fuera la condición misma para entender la verdad, entonces solo necesitaría recordar” (ibíd., pág. 25; véase también Kierkegaard, 1985, pág. 14). Esta “doble donación de la verdad” es lo que Climacus caracteriza como revelación. La revelación, por tanto, significa no solo “que el docente presenta al alumno algún conocimiento que no poseía antes, sino lo que es más importante, también [con] la condición para reconocerlo como la verdad”, ya que solo en este segundo caso es cuando “la relación con el profesor se convierte en esencial” (Westphal, 2008, pág. 25).

Climacus nos ayuda a ver que una noción de la enseñanza que es esencial en vez de accidental para el aprendizaje no es simplemente el presentar a los estudiantes algo que aún no saben. Se trata más bien de presentar a los alumnos algo que “ni se puede derivar ni validar de lo que [ellos] ya saben” (ibíd., pág. 26), pero que realmente trasciende lo que ya conocen. Como explica Westphal: “Tanto para Kierkegaard como para Levinas, el conocimiento que merece llamarse revelación es independiente de los ‘ya dichos’ que son la condición para que reconozcamos la verdad como tal” (ibíd.).

Es por este motivo por el cual Levinas escribe que la enseñanza socrática se caracteriza por la “primacía de lo mismo”, es decir, “no recibir nada del Otro que no esté dentro de mí, como si durante toda la eternidad yo estuviera en posesión de lo que me viene desde fuera” (Levinas, 1969, pág. 43). En contraposición a esto, Levinas busca una relación en la que yo recibo del otro “más allá de la capacidad del yo” –lo que no solo significa “tener una idea del infinito”, sino que también significa “ser enseñado” (ibíd., pág. 51). Y es esta enseñanza la que podemos denominar *revelación* (ibíd., pág. 67).

Westphal destaca que tanto Levinas como Kierkegaard vinculan la noción de la revelación a la de la autoridad. Después de todo, si la enseñanza trata acerca de presentar a los alumnos algo que “ni se deriva de ni se valida por” lo que ya saben, entonces deben aceptarlo por la autoridad del docente.

El significado más amplio de este entendimiento radica en el hecho de que, como explica Westphal, “tanto para Levinas como para Kierkegaard, la base de la vida ética y religiosa se basa en una revelación autoritaria que en su inmediatez nos llega desde más allá de nuestra propia capacidad de recordar” (ibíd., pág. 26). En el ensayo de 1965

“Fenómeno y enigma” (1987), Levinas se refiere a esta revelación como “enigma” para resaltar que lo que se revela no es un fenómeno, no es algo que pueda ser comprensible y comprendido por mí, sino más bien algo que esté “más allá” de mi cognición y comprensión –y, por tanto, incluso “más allá del ser” (ibíd., pág. 62) y “más allá de la razón” (ibíd., pág. 61). El enigma es acerca de una manera de “manifestarse sin manifestarse”, como describe Levinas. Representa aquello que “se significa a sí mismo sin revelarse” (ibíd., pág. 73). Es acerca de Dios, quien literalmente “viene a la mente” (Levinas, 1998b), en vez de una mente que intenta comprender a Dios.

Westphal muestra que con la idea del “enigma”, Levinas argumenta tanto contra una razón logocéntrica que “excluye arbitrariamente a Dios de su mundo” y es así “dogmáticamente atea” como contra una razón logocéntrica que “domestica a Dios transformando lo divino en un fenómeno (visible o inteligible)” –un proceso en el cual “la divinidad de Dios se disipa” (Westphal, 2008, pág. 31). Este último punto explica por qué el énfasis de Levinas en el otro –en lo que, antes, yo he denominado *el otro humano*– no excluye la posibilidad de una trascendencia “posterior” u “otra”, por así decirlo.

Lo que Levinas quiere evitar es una situación en la que (el conocimiento de) Dios entorpezca mi oír al otro –lo cual, al contrario que Kierkegaard, él considera un problema mayor que la opción en la que el otro entorpecería mi visión de Dios (véase ibíd., pág. 53)–. Esto es lo que Westphal denomina como la idea de lo ético en términos de “la suspensión teológica de lo religioso” (ibíd., pág. 47). Aquí la suspensión no hay que entenderla como una reducción de lo religioso a lo ético, sino como una negación de su reivindicación de la autonomía y la autosuficiencia. Es por esto por lo que Westphal escribe que la “suspensión teológica no elimina; relativiza” (ibíd.).

Westphal ofrece un argumento sólido, basado en su lectura del ensayo de Levinas “Dios y filosofía” (Levinas, 1998a, págs. 55-78), de por qué la trascendencia importa en la filosofía. Clave para este argumento es la crítica de Levinas sobre la idea de que la filosofía “tiene un monopolio sobre el significado y la inteligibilidad” (Westphal, 2008, pág. 59). Para defender este punto, Levinas plantea una distinción entre el Dios de la Biblia –al que posiciona como un Dios que trasciende el pensamiento filosófico– y el Dios de los filósofos. Mientras que la filosofía, por ejemplo, en la forma en la que Levinas denomina “teología racional”, intenta capturar el significado de Dios llevando a Dios hacia el dominio del ser –negando así, e incluso destruyendo, la posibilidad misma de la trascendencia (véase Levinas 1998a, pág. 56)– Levinas intenta guardar un lugar para el significado “más allá del ser” (ibíd., pág. 57). Esto no exige que la filosofía conlleve la idea de la trascendencia dentro de su pensamiento –porque haciendo esto, la trascendencia sería empujada a un dominio confinado del significado-como-ser–, pero

más bien requiere que la filosofía sea trascendida, que sea interrumpida, que su condición fundamental de incompleta sea expuesta.

La filosofía puede intentar abrirse para dicha interrupción, aunque no puede haber ninguna garantía de éxito, por supuesto, ya que una interrupción que realmente interrumpe, siempre llega de manera inesperada, como un ladrón en la noche. La filosofía puede también negar la necesidad de trascendencia y blindarse contra cualquier interrupción posible, intentando así mantener su autosuficiencia autoelegida. Mientras que quizá se le pueda “perdonar” a la filosofía esta estrategia, yo no creo que sea una opción viable para la filosofía de la educación –si, esto es, la filosofía de la educación no ha de colapsarse en una filosofía del aprendizaje en la que no haya lugar para la enseñanza–.

Como he argumentado en el capítulo 1, el interés educativo es, después de todo, un interés en sacar al mundo aquello que es única y radicalmente nuevo, lo que significa que la filosofía de la educación debe siempre hacer sitio para aquello que no pueda preverse como posibilidad, aquello que trasciende el terreno de lo posible.

Recibir el regalo de la enseñanza

El argumento hasta ahora sugiere que, si la enseñanza ha de tener un significado más allá de la facilitación del aprendizaje, si es esencial en vez de accidental para el aprendizaje, entonces deberá venir con una noción de “trascendencia”. Deberá entenderse como algo que viene de fuera y trae algo radicalmente nuevo. Esto es lo que podemos encontrar en la idea de la enseñanza de Climacus como una “doble donación de la verdad” y en el entendimiento de la enseñanza de Levinas como una relación en la que yo recibo del otro “más allá de la capacidad del yo”. No obstante, es importante destacar que tanto Climacus como Levinas no están diciendo que la enseñanza es posible, sino que más bien están indagando en el significado de la enseñanza y sus condiciones.

De hecho, Climacus se apresura a aseverar que cuando pasamos de la pregunta hipotética sobre qué tendría que ser *verdad* “si el docente fuera realmente a enseñar para que la relación con el profesor fuera esencial en vez de accidental” (Westphal, 2008, pág. 25) a la pregunta de si el docente es realmente capaz de la doble donación de la verdad, esta capacidad radica más allá del poder del educador. Él afirma explícitamente que “el que no solo da al alumno la verdad, sino que le proporciona la condición [para comprenderla como la verdad] no es un docente” Kierkegaard, 1985, pág. 14). Mientras que Climacus reconoce que “toda instrucción depende de la presencia de la condición [de manera que] si está ausente, un profesor no es capaz de nada” (ibíd.), argumenta que “ningún ser humano” es capaz de transformar a un alumno de tal manera que este llegue

a poseer la condición de comprender la verdad como verdad (ibíd.). Para que ocurra esta transformación, concluye por tanto Climacus, “debe ser hecha por Dios mismo” (ibíd., pág. 15).

Mientras que Climacus aborda la cuestión de la enseñanza desde la perspectiva del docente –y así llega a la conclusión de que la doble donación de la verdad que caracteriza a la enseñanza es un regalo que está más allá de la capacidad del profesor– Levinas se implica con la cuestión de la enseñanza desde el otro extremo del espectro, es decir, desde la perspectiva del que está recibiendo del otro “más allá de la capacidad del yo”. Como he dicho, Levinas caracteriza la experiencia como la experiencia de “ser enseñado”.

El lenguaje es de vital importancia aquí porque, y es lo que quisiera sugerir, la experiencia de “ser enseñado por” es radicalmente diferente a la experiencia de “aprender de”. Cuando los alumnos aprenden de su profesor, se podría decir que utilizan a los docentes como un recurso, al igual que un libro o internet. Además, cuando aprenden de sus profesores, introducen a sus docentes, y lo que hacen o dicen, dentro de su propio círculo de comprensión, dentro de su propia construcción. Esto significa que, básicamente, pueden controlar lo que aprenden de sus educadores.

Con esto no pretendo sugerir que no haya lugar para este tipo de aprendizaje de los docentes –aunque sí plantea la pregunta de por qué en esa situación se seguiría utilizando la palabra *docente* y no, por ejemplo, una palabra como *recurso*–. Más bien lo que digo es que aprender de alguien es una experiencia radicalmente distinta a la experiencia de ser enseñado por alguien. Cuando pensamos, solo al nivel de “fenomenología de la vida cotidiana”, de las experiencias en las que se nos enseñó algo –en las que podríamos decir, siempre en retrospectiva, que “esta persona realmente me ha enseñado algo”–, lo más probable es que nos refiramos a experiencias en las que alguien nos mostró algo o nos hizo darnos cuenta de algo que realmente entró en nuestro ser desde afuera.

Estas enseñanzas a menudo nos aportan un entendimiento de nosotros mismos y nuestra manera de hacer y ser –un entendimiento del que no éramos conscientes o, más bien, del que no queríamos ser conscientes–. Son verdades incómodas o, en palabras de Deborah Britzman, casos de “conocimiento difícil” (1998). Mientras que Levinas parece ser menos radical que Climacus en el sentido de que, al contrario que Climacus, él considera posible que podamos ser enseñados por nuestros profesores, la yuxtaposición de Climacus y Levinas es, no obstante, importante ya que ayuda a dejar claro que la experiencia de ser enseñado, la experiencia de recibir el regalo de la enseñanza, no es una experiencia que pueda ser producida por el docente –lo que significa que el poder del profesor para enseñar es un poder frágil y existencial, un poder que depende de la interacción y el encuentro y no es un poder fuerte, metafísico.

Precisamente en este sentido, la observación de Derrida de que dar un regalo “es dar algo que no se tiene” (Derrida, citado por Caputo y Vattimo, 2007, pág. 135) es completamente cierta cuando se refiere al regalo de la enseñanza. Que alguien sea enseñado por lo que enseñe el docente está más allá del control y el poder del profesor (véase también Saevertot, 2011), lo que no significa, no obstante, que no importe lo que haga el docente (véase más adelante). Al considerar la enseñanza y el ser enseñado de esta manera, se podría incluso decir que en este sentido preciso la identidad del profesor debe comprenderse como una identidad esporádica, una identidad que solo emerge en aquellos momentos en los que se recibe el regalo de la enseñanza.

No es una identidad que pueda ser reclamada por el docente; no es una identidad que pueda estar en poder del docente. Es más bien una posibilidad que se puede considerar, una posibilidad con la que trabajar en nuestra vida como docentes. Llamar a alguien *profesor* no es, en definitiva, una cuestión de referirse a un cargo o a una profesión, sino una especie de cumplido que les hacemos al reconocer –y cuando somos capaces de reconocer– que alguien realmente nos ha enseñado algo, que alguien realmente nos ha revelado algo y que, por tanto, hemos sido enseñados⁹. Entonces, ¿la enseñanza así entendida sigue siendo cuestión de dar la verdad? Yo creo que sí lo es *si*, es decir, que comprendemos la verdad que es dada, la verdad que se nos ofrece *no* como una verdad objetiva sino como lo que Kierkegaard denomina verdad subjetiva o existencial (véase 1992).

La verdad subjetiva como “la verdad que es verdad para mí”, la verdad “por la cual estoy dispuesto a vivir y morir” (Kierkegaard, 1996, pág. 32), ha de comprenderse como la verdad a la que yo he logrado hacerle sitio en mi vida, la verdad que yo he conseguido recibir, aún más si esta verdad es una verdad difícil o incómoda y, en ese sentido, una verdad inoportuna. La diferencia entre la verdad objetiva y la verdad subjetiva, entonces, es la diferencia entre un conjunto de proposiciones que yo afirmo que son verdaderas –y aquí “la reflexión no es sobre la relación [entre el conocedor y la verdad] sino aquello con lo que [el conocedor] se relaciona a sí mismo– (Kierkegaard, 1992, pág. 199) –y una verdad a la que yo he conseguido hacerle sitio en mi existencia–, de manera que lo que importa es “la relación del individuo” (ibíd.) con la verdad.

Se trata de cómo el individuo se relaciona con la verdad, como lo explica Climacus, más que con qué se relaciona el individuo. La diferencia entre verdad objetiva y verdad subjetiva, por tanto, no coincide con la diferencia entre verdad y falsedad o entre objetivismo y relativismo, sino que tiene que ver con la distinción entre lo teórico y lo existencial, es decir, entre lo que es verdad y lo que importa. Dado que en el plano teórico siempre se pueden hacer más preguntas, siempre podemos descubrir que lo que se consideraba objetivamente como verdad resulta no serlo- que es cómo podemos

comprender la continua “búsqueda de la certeza” que se llama “ciencia” -la verdad subjetiva no es una relación ni con la verdad objetiva ni con la verdad relativa sino lo que Climacus caracteriza como *una incertidumbre objetiva* (ibíd. pág. 203).

Caputo (2007, págs. 61-62) explica la diferencia así:

En la verdad objetiva, el acento está en el contacto objetivo con lo que se dice (lo que Climacus denomina el “qué”), de manera que si acertamos el contenido objetivo ($2 + 3 = 5$) tenemos la verdad, sin importar que seas, en tu propia subjetividad personal, un villano o un apóstol. Nada impide a un matemático famoso ser un sinvergüenza sin ética. El sujeto existencial es accidental y permanece un espectador desinteresado. Pero en la verdad subjetiva –o “existencial”, el acento recae en lo que Climacus denomina el “cómo”, en la manera en la que el sujeto vive, la vida real y la “existencia” del sujeto. Aquí, donde la “subjetividad es verdad”, el sujeto es esencial y está apasionadamente implicado. En este caso, incluso si lo que se dice es objetivamente verdad –que Dios es amor– si uno no es transformado subjetivamente por eso, si uno no tiene personalmente amor en el corazón, entonces no tiene la verdad... La diferencia está entre tener una idea del “Dios verdadero” y tener una “verdadera relación con Dios”. Aquí el cómo de la relación lo es todo.

Analizando la experiencia de ser enseñado de esta manera también hace posible el darle a la idea de autoridad (de nuevo) un lugar en nuestra comprensión de la enseñanza. Los acontecimientos de 1968 han demostrado claramente que el problema está en la autoridad que es autoritaria, es decir, la autoridad que no es más que el ejercicio injustificado del poder.

Dicha autoridad es de hecho incapaz de funcionar pedagógicamente, ya que funciona sobre la negación de la subjetividad de aquellos sometidos a dicha autoridad. Pero, al igual que una educación autoritaria es y debería ser un oxímoron, lo debería ser la educación antiautoritaria, esto es, la educación que, en palabras de A. S. Neil (1966), combina libertad con licencia y asume que promover la libertad significa que todo vale.

Como he insinuado en el Introducción, la pregunta educativa –al contrario que la pregunta de la enseñanza– no es sobre hacer lo que se quiera hacer, sino que exige un compromiso con la diferencia entre lo que es deseado y lo que es deseable. La pregunta educativa, en otras palabras, es acerca de a qué es a lo que queremos darle autoridad; es acerca de decidir qué es lo que queremos que tenga autoridad en nuestras vidas. Recibir el regalo de la enseñanza, acoger lo inoportuno, hacerles sitio a las verdades incómodas y al conocimiento difícil es precisamente el momento en el que otorgamos autoridad a la enseñanza que recibimos. En este sentido –y supuestamente solo en este sentido– puede

la idea de la autoridad tener un lugar significativo en la educación (véanse también Meirieu, 2007; Bingham, 2009).¹⁰

Conclusiones

Este capítulo ha estado motivado por una preocupación muy concreta y práctica por la desaparición de la enseñanza y la destrucción del papel del profesor como alguien que tiene algo que decir y algo que aportar. Esto, como he demostrado, no es meramente un debate teórico o filosófico sino que está teniendo un impacto real sobre las percepciones comunes de la enseñanza e incluso sobre la autopercepción de los docentes.

En respuesta a esto, he argumentado que si la enseñanza ha de ser más que solo la facilitación del aprendizaje o la creación de entornos de aprendizaje, debe conllevar la idea de la trascendencia. No solo he intentado dejar claro qué “tipo” de trascendencia es necesaria. He intentado indicar asimismo lo que significa pensar en la trascendencia de manera coherente, lo que, como he sugerido, no es meramente una cuestión de pensamiento o comprensión, sino que supone también tomarse la idea y la posibilidad de la revelación en serio, tanto como concepto religioso como secular. Al hacerlo, he intentado sugerir que la trascendencia no puede contenerse en el otro como otro ser humano. En cuanto uno incorpora la trascendencia, hace falta tomársela en serio hasta el fondo –o tal vez habría que decir hasta “arriba”.

Si bien esto sí indica que la idea de la enseñanza, si ha de tener algún significado más allá de la facilitación del aprendizaje, debe conllevar la noción de “trascendencia”, no significa que el docente pueda simplemente y sin problemas ocupar ese lugar de trascendencia. (Como he resaltado, el poder de enseñar es justamente el elemento que no es posesión del profesor). Un motivo de esto es el hecho de que los docentes no pueden nunca controlar completamente el “impacto” de sus actividades sobre los alumnos.

En este sentido –y aquí está la conexión con el debate sobre el tema de la “comunicación” del capítulo anterior– el “proyecto” educativo siempre necesita implicarse con su propia imposibilidad (véanse Vanderstraeten y Biesta, 2001; Biesta, 2004a; Green, 2010; Gough, 2010) y, por tanto, necesita proceder con un sentido de la ironía, es decir, con un sentido de incredulidad en sí mismo, un sentido de impotencia o de fragilidad. El otro motivo, tal vez más importante, tiene que ver con el hecho de que reclamar una posición de trascendencia corre el riesgo de convertir la autoridad educativa en autoritarismo educativo, lo cual obstruiría la educación misma que se está intentando generar.

Es por ello que he abordado la cuestión de la enseñanza desde la perspectiva de la experiencia de “ser enseñado”, la cual, como he recalcado, es fundamentalmente distinta

a la experiencia de “aprender de”. Mientras que en la situación en la que los alumnos aprenden de sus profesores, el docente aparece como un recurso de manera que lo que se está aprendiendo del profesor esté controlado por el alumno, la experiencia de “ser enseñado” trata de aquellas situaciones en las que algo entra a nuestro ser desde afuera, por así decirlo, como algo que está fundamentalmente fuera del control del “que aprende”.

Ser enseñado –estar abierto a recibir el regalo de la enseñanza–, por tanto, significa ser capaz de darle a estas interrupciones un lugar en la propia comprensión y el propio ser. Así, siguiendo a Kierkegaard, estas enseñanzas, cuando se reciben, son una cuestión de verdad subjetiva, es decir, la verdad a la que estamos dispuestos a otorgar autoridad. ¿Significa el hecho de que los docentes no puedan producir la experiencia de “ser enseñados” que los profesores no pueden hacer nada en esta área aparte de esperar lo mejor?

Yo no creo que esta sea necesariamente la conclusión resultante. Una cosa que los docentes y aquellos que se preocupan por la enseñanza pueden hacer es resistir e interrumpir el “sentido común” constructivista sobre la enseñanza (véase también el Capítulo 4) –un “sentido común” en el que el profesor es el que no tiene nada que dar y no da nada, que está allí para sacar lo que ya existe dentro del alumno, que está allí para facilitar el aprendizaje de los estudiantes en vez de para enseñarles una lección, que está allí para hacer que el proceso de aprendizaje sea lo más fluido y agradable posible, que no hará preguntas difíciles ni presentará conocimientos difíciles, con la esperanza de que los alumnos se marchen como clientes satisfechos.

Existe, después de todo, una historia distinta que contar acerca de la enseñanza, y es importante que esa historia se cuente y se desarrolle –tanto dentro del centro educativo como en la sociedad–. Es la historia en la que los docentes no son recursos desecharables y prescindibles para el aprendizaje, sino donde tienen algo que dar, donde no rehúyen las preguntas difíciles y las verdades incómodas, y donde trabajan activa y coherentemente en la distinción entre lo que es deseado y lo que es deseable para explorar qué es lo que debe tener autoridad en nuestras vidas. Y no es solo una cuestión a nivel de los alumnos individuales y sus deseos, sino que tiene que ver también con el papel público del profesor (véase Meirieu, 2008), para (re)conectar el proyecto de la escolarización con la más amplia transformación democrática de los “deseos” individuales en las “necesidades” acordadas colectivamente (véanse Heller y Fehér, 1989; Biesta, 2011b).

Al igual que existe una necesidad de contar y desarrollar una historia diferente acerca de la enseñanza y los docentes, existe también la necesidad de contar y desarrollar una historia diferente acerca del alumno, una historia en la que el alumno no sea un alumno-consumidor cuyas necesidades haya que cubrir de la manera más eficaz, sino un

alumno abierto al regalo de la enseñanza, un alumno que pueda acoger lo inoportuno, un alumno que no se limite a la tarea de aprender del profesor, sino que esté abierto a la posibilidad de ser enseñado.

Abrirse a esta posibilidad empieza, quizá, reconociendo que el centro educativo no es y no debe entenderse como un lugar para el aprendizaje –si uno lo desea uno puede, después de todo, aprender en cualquier sitio– sino que lo que hace que un centro sea una centro educativo es el hecho de que es un lugar para la enseñanza, ya que esto es lo distintivo de un centro educativo en comparación con la mayoría, si no todas, las instituciones, ámbitos y organizaciones sociales.

Entrar a un centro educativo asumiendo que tal vez no solo aprendamos sino que incluso tal vez nos enseñen, quizá sea solo un cambio pequeño, pero no obstante es un cambio crucial y necesario si nuestro objetivo es otorgarle a la enseñanza su lugar adecuado en la educación o, por decirlo de otro modo, si nuestro objetivo es devolver la enseñanza a la educación.

Capítulo cuatro

Aprendizaje

El vivir, por definición, no es algo que se aprenda.

Jacques Derrida

Hasta ahora he abordado tres temas educativos –creatividad, comunicación y enseñanza– y en cada caso he destacado las áreas y los elementos que presentan fragilidad para demostrar que no son accidentales –no son un defecto, por decirlo de otro modo– sino que son esenciales para aquello que significa crear, comunicar y enseñar. Crear, comunicar y enseñar, por tanto, no pueden entenderse como procesos que puedan ser controlados por el creador, el comunicador o el docente. En este sentido, precisamente, conllevan siempre un riesgo.

El hecho de comprometerse con dicho riesgo –y quizá podríamos incluso decir, el aceptar ese riesgo– es lo que hace que estos procesos sean relevantes y significativos pedagógicamente. Les otorga una “fuerza” educativa, aunque no una fuerza metafísica fuerte sino más bien una fuerza existencial frágil. En este capítulo paso al tema del aprendizaje. Aunque algunos lo considerarían el tema central en cualquier debate sobre educación, con los años me he ido interesando cada vez más por el lenguaje y el discurso del aprendizaje (véase Biesta 2006a, 2010b; véase también más adelante). En mis momentos más radicales a veces llego a pensar incluso que el aprendizaje es lo último que debería preocupar a los educadores –y la distinción entre “aprender de” y “ser enseñado por” que introduce en el capítulo anterior, aporta quizá alguna razón al respecto.

En este capítulo, abordo el tema del aprendizaje desde un ángulo bastante crítico. El principal “objetivo” de mi crítica es la sugerencia de que el aprendizaje resulta algo natural, algo que no podemos no hacer. Como contraposición a la idea de que el aprendizaje es algo natural, planteo que el aprendizaje resulta ser algo construido, que al referirnos a algo como “aprendizaje” no estamos haciendo una descripción de un fenómeno que ocurre de forma natural, sino que estamos realmente emitiendo un juicio sobre un cambio. Esos juicios son importantes en los entornos educativos –y esta es una de las razones por las que, como explicaré más adelante y ya he planteado anteriormente, el lenguaje del aprendizaje no sirve como lenguaje educativo– y es fundamental verlos

como lo que en realidad son; es decir, juicios normativos sobre un cambio deseable, no como descripciones de procesos naturales inevitables.

Concebir el aprendizaje como algo construido y artificial hace posible desvelar la “labor” política que opera a través de la idea del “aprendizaje”, algo que me permitiré explorar con mayor detalle en términos de lo que denominaré “política del aprendizaje”. En contraposición a un trasfondo de análisis de la política del aprendizaje, que opera en los debates contemporáneos sobre el aprendizaje permanente, demuestro cómo la idea del aprendizaje visto como algo natural, como algo que no podemos no hacer, conlleva el riesgo de mantener a las personas en su sitio.

Por esta razón, en la última parte del capítulo paso al tema de la emancipación para explorar si es posible pensar en la emancipación fuera de los confines de cierta política del aprendizaje. Con Foucault, exploro el potencial emancipador de las ideas de resistencia, interrupción y transgresión para destacar la necesidad de resistirse a la idea de la identidad del aprendiz como una identidad natural e ineludible y para interrumpir el “sentido común” imperante sobre el aprendizaje.

Mi intento de desnaturalizar la idea del aprendizaje –esto es, de apartarla del terreno de la inevitabilidad y la necesidad– puede entenderse como un intento de restarle fuerza a la idea del aprendizaje, no solo para demostrar que es una noción más complicada y polémica de lo que muchos creerían, sino también para demostrar que el aprendizaje no es algo que tenga poder sobre nosotros –algo a lo que nos tengamos que someter–, sino más bien algo sobre lo cual nosotros deberíamos tener poder. Restarle fuerza a la idea del aprendizaje es, por tanto, otra contribución a la exploración de las dimensiones frágiles de la educación.

Aprendizaje, aprendizaje, aprendizaje

En el preámbulo de su libro *Specters of Marx*, Jacques Derrida escribe que “el vivir, por definición, no es algo que se aprenda” (1994, pág. 18). Si esto fuese efectivamente así, y si fuese así por definición, entonces las siguientes líneas, tomadas del prefacio del informe de la Unesco del Foro Internacional de Shanghái de 2010 sobre aprendizaje permanente, podrían sonar quizás un poco “fuera de órbita”. Dicen lo siguiente:

Vivimos actualmente en un mundo social, económico y político muy cambiante y complejo al que tenemos que adaptarnos adquiriendo cada vez más rápidamente nuevos conocimientos, capacidades y actitudes en una amplia variedad de contextos. Un individuo no será capaz de enfrentarse a los retos de la vida a menos que se convierta en un aprendiz permanente, y una sociedad no será sostenible a

menos que se convierta en una sociedad del aprendizaje. (Yang y Valdés-Cotera, 2011, p. v).

Afirmaciones como esta –que suenan casi a amenazas: ¡no serás capaz de enfrentarte a los retos de la vida a menos que te conviertas en un aprendiz permanente! ¡La sociedad no será sostenible a menos que se convierta en una sociedad del aprendizaje!– se han repetido hasta la saciedad en los últimos tiempos, así que se podría plantear acertadamente que ahora vivimos en una “era del aprendizaje” (que, casualmente, es el título de un documento consultivo del Gobierno británico de 1998 que incluso prometía “un renacimiento para un nuevo Reino Unido” –véase Departamento de Educación y Empleo, 1998).

En la era del aprendizaje, nos rodean las afirmaciones de que el aprendizaje es algo bueno y deseable, y a menudo afirmaciones de que resulta intrínsecamente bueno y deseable. Nos rodean también las aseveraciones de que el aprendizaje es algo ineludible, algo que tenemos que hacer y que no podemos no hacer, y por tanto, algo que no debe solo suceder en centros educativos, escuelas superiores y universidades sino que en realidad debe continuar a lo largo de nuestras vidas, ambos ampliados en el tiempo (la idea del aprendizaje permanente o a lo largo de nuestra vida) y extendidos en el espacio (la idea del aprendizaje a lo ancho de nuestra vida, es decir, un aprendizaje que impregna todos los aspectos de nuestra vida).

Pero ¿es el aprendizaje realmente “el tesoro encerrado” –como se sugería en el título del informe de la Unesco de 1996 escrito por Jacques Delors y sus colaboradores (Delors *et al.*, 1996)–. ¿Es efectivamente ineludible el aprendizaje? ¿Es, efectivamente, un “hecho biológico inevitable [que] se aprende como se respira, todo el tiempo, sin pensar en ello” (Field 2000, pág. 35)? ¿Es, por tanto, el aprendizaje efectivamente algo que debe impregnar nuestras vidas, desde el atardecer hasta el amanecer, desde la cuna hasta la sepultura, desde el vientre materno hasta la tumba? ¿Y es, por tanto, completamente razonable tener indicadores europeos del aprendizaje permanente que midan en detalle extremo cuán “bien” lo están haciendo en términos de aprendizaje cada uno de los países europeos y dentro de cada país finalmente cada individuo (véase Equipo de Desarrollo ELLI, 2008)?

En este capítulo planteo una serie de cuestiones críticas sobre la “era del aprendizaje”, es decir, sobre la aparente omnipresencia del aprendizaje en nuestra época y en nuestras vidas. Estas cuestiones tienen que ver en parte con el discurso, esto es, con el discurso del aprendizaje y sus problemas. En parte tienen que ver con el poder, es decir, con las formas en las que, a través del discurso del aprendizaje, se ejerce el poder. Y tienen que ver con la resistencia, esto es, con la cuestión de si debemos resistirnos a la

“demanda” de aprendizaje y, si es así, cómo podemos ser capaces de hacerlo.

Me acerco a estas cuestiones como educador y pedagogo, ya que pienso que el lenguaje del aprendizaje ha sido totalmente inútil en la doble tarea educativa de implicarse con y emanciparse del mundo, tanto del mundo material como del mundo social (sobre esta formulación de la “tarea” educativa, véase, por ejemplo, Meirieu, 2007). El “recurso” analítico y crítico que utilizaré en este capítulo es la idea de la “política del aprendizaje”, a través de la cual destacaré la poderosa labor que se está realizando mediante, y a la vez, oculta, tras el discurso del “aprendizaje”. Desarrollaré mis ideas en cinco pasos: Empezaré con el discurso del aprendizaje, indicando, por un lado, la “aprendificación” continua del discurso educativo y destacando, por el otro, algunos problemas con la propia idea del “aprendizaje”.

En este contexto abordo los cambios en el “campo” del aprendizaje permanente (y aquí tenemos que señalar que el hecho de denominar a este “campo” en términos de aprendizaje ya es parte del problema) para explorar algunos aspectos de la política del aprendizaje que a través de ello operan. A continuación, hago algunas propuestas sobre cómo podríamos resistirnos a la tendencia de naturalizar el aprendizaje –esto es, ponerlo en un plano de igualdad con la respiración y la digestión– tanto en términos teóricos como prácticos. De ahí paso a la cuestión de la emancipación para explorar cómo podemos pensar en, y “realizar” la emancipación fuera de los confines de la política del aprendizaje. Describo aquello a lo que pudiera parecerse una emancipación-sin-aprendizaje, en el quinto paso, a través del trabajo de Foucault. Después de lo cual ofrezco unas conclusiones para poner en conjunto las líneas de mi argumento.

El problema del “aprendizaje”

Desde los años noventa del siglo pasado la palabra “aprendizaje” se ha convertido en un concepto popular en investigación, políticas y prácticas educativas. En otra publicación (Biesta, 2010b), he calificado el rápido aumento en la utilización de la palabra “aprendizaje” y el auge de un “lenguaje del aprendizaje” más amplio como la *aprendificación* del discurso y las prácticas educativas. Este proceso es visible en multitud de cambios discursivos, tales como la tendencia a referirse a la educación como “enseñanza y aprendizaje”, a referirse a los estudiantes como “aprendices” y a los adultos como “aprendices adultos”, y a concebir los centros educativos como “entornos de aprendizaje” o “lugares de aprendizaje” –esta última es la expresión utilizada para designar Watercliffe Meadow, un centro de educación primaria de Sheffield, supuestamente porque la palabra “colegio” tenía una connotación negativa para los alumnos y padres¹¹–. El cambio de la “educación para adultos” al “aprendizaje

“permanente” es otra manifestación destacable del auge de este “nuevo lenguaje del aprendizaje” (Biesta, 2006a).

El auge del “nuevo lenguaje del aprendizaje” es el resultado –y quizá deberíamos decir que, en parte, la consecuencia no deseada– de una serie de acontecimientos. Estos incluyen (1) el impacto de las nuevas teorías del aprendizaje, especialmente las teorías constructivistas, que se focalizan más intensamente en los estudiantes y sus actividades que en los docentes y su aportación; (2) la crítica (posmoderna) de las formas autoritarias de enseñanza; (3) lo que John Field (2000) ha llamado “explosión silenciosa” del aprendizaje, esto es, el hecho de que cada vez más personas participen en formas y modos cada vez más diferentes de aprendizaje, especialmente no formales o informales; y (4) el impacto individualizador de las políticas y la política neoliberal en la educación, incluyendo la educación para adultos (un punto al que regresaré).

El auge del lenguaje del aprendizaje ha empoderado, en algunos casos, a aquellos en el extremo receptor del espectro, especialmente donde la enseñanza se concebía de forma estrecha, controladora y autoritaria. Pero el auge de un lenguaje del aprendizaje ha tenido también algunas consecuencias menos deseables. Estas consecuencias tienen que ver con dos aspectos del concepto de “aprendizaje”, uno que el “aprendizaje” es un término de proceso, y el otro que el “aprendizaje”, a diferencia de la “educación”, es un término individualista e individualizador.

Para empezar con el primer punto: en inglés el término “aprendizaje” generalmente denota un proceso o una actividad. Esto significa, sin embargo, que la palabra “aprendizaje” es en sí misma neutral o vacía en relación con su contenido, dirección y objeto. Sugerir que el aprendizaje es bueno y deseable –y, por tanto, sugerir que es algo que debería continuar a lo largo de la vida o que debería promoverse en los centros educativos– no quiere, entonces, decir nada realmente hasta que no se especifique cuál es el contenido del aprendizaje y, lo más importante, hasta que no se especifique cuál es el objeto del aprendizaje.

El vacío de la noción de “aprendizaje” ha hecho que su auge en los entornos educativos sea bastante problemático, ya que el objetivo de la educación –ya sea en colegios o en la educación para adultos– nunca es solamente el que los estudiantes aprendan, sino que aprendan algo y que lo aprendan por razones específicas. El lenguaje del aprendizaje ha dificultado sobremanera el abordar la cuestión del objeto, hasta el punto de que en muchos casos esta cuestión ha desaparecido prácticamente del debate (véase Biesta, 2010b).

El hecho de que el “aprendizaje” sea un término individualista e individualizador –el aprendizaje es, después de todo, algo que solo se puede hacer para uno mismo; no es posible aprender para otra persona– ha desplazado también la atención de la importancia

de las relaciones en los procesos y prácticas educativas y, por tanto, ha hecho mucho más difícil explorar cuáles son realmente las responsabilidades y tareas particulares de los profesionales de la educación tales como los docentes y los educadores de adultos.

En cuanto se reconoce que la cuestión del aprendizaje implica siempre más preguntas sobre sus fines, podemos, por un lado, empezar a plantear cuáles son los fines deseables del aprendizaje, mientras que, por el otro lado, podemos empezar a ver qué propósitos concretos se están promoviendo en las políticas y prácticas del aprendizaje permanente. En relación con la primera cuestión, se sabe desde hace mucho tiempo que, en el campo de la educación para adultos, el aprendizaje no es unidimensional sino que puede servir para una serie de finalidades diferentes. Aspin y Chapman (2001) hacen una distinción útil entre tres programas distintos de aprendizaje permanente: aprendizaje permanente para el progreso y el desarrollo económico; aprendizaje permanente para el desarrollo y la realización personal; y aprendizaje permanente para la inclusión social y el entendimiento y la actividad democrática (véase Aspin y Chapman 2001, págs. 39-40).

Como he mencionado previamente en este libro, he propuesto en otra publicación (Biesta, 2010b) una distinción entre tres áreas del objeto educativo: el área de la cualificación, que tiene que ver con las formas en las que, a través de la educación, los individuos se cualifican para hacer determinadas cosas (esta es el área de la adquisición del conocimiento, capacidades, valores y disposiciones); el área de la socialización, que tiene que ver con las formas en las que, a través de la educación, los individuos se convierten en parte de los “órdenes” social, político, profesional, y así sucesivamente; y el área de la subjetivación, que, en contraste con la socialización, no trata sobre cómo los individuos se convierten en parte de los órdenes existentes, sino sobre cómo pueden ser sujetos independientes –o como dirían algunos, *autónomos*– de acción y responsabilidad.

Mientras que la cualificación y la socialización pueden contribuir al empoderamiento de los individuos en tanto que les dan el poder para operar dentro de las configuraciones y los entornos sociopolíticos existentes, la subjetivación tiene una orientación hacia la emancipación, esto es, hacia formas de hacer y de ser que no aceptan simplemente el orden establecido, sino que tienen una orientación hacia el cambio del orden existente para así hacer posibles formas diferentes de hacer y de ser. (Regresaré a esto más adelante).

El problema con el lenguaje del aprendizaje, por tanto, es que tiende a oscurecer áreas cruciales de los procesos y prácticas educativas –esto es, aspectos de contenido, objeto y relaciones-. Esto significa no solo que el lenguaje del aprendizaje es un lenguaje muy poco útil en el campo de la educación (y aquí hay, efectivamente, evidencias de que esto está teniendo un impacto negativo en la capacidad de los docentes

de implicarse en las áreas normativas y políticas de su trabajo; véase, por ejemplo, Biesta, 2010b, pág. 4) –razón por la cual he acuñado esta fea palabra de *aprendificación* para destacarlo–, sino también que está ocultando la “labor” política que se lleva a cabo con y a través del lenguaje del aprendizaje. Y ahora retomo esta cuestión.

La política del aprendizaje

Aunque hay muchos ejemplos de la aprendificación del discurso educativo en el ámbito de la educación en los centros educativos, escuelas superiores y universidades, el “campo” donde esto ha ocurrido de forma más explícita y más extrema es en el del aprendizaje permanente. Como he indicado, el simple hecho de que se llame “aprendizaje permanente” a este campo destaca ya el impacto del lenguaje del aprendizaje en este ámbito.

Aunque el interés por la dimensión “permanente” [o a lo largo de toda la vida] existe desde hace tiempo –por ejemplo, en el trabajo de Basil Yeaxlee en el Reino Unido y Eduard Lindeman en Estados Unidos (ambos en la década de los años veinte del siglo pasado)–, la idea de “permanente” se ha relacionado desde hace mucho con la noción de educación (el título del libro de Yeaxlee de 1929 es, efectivamente, *Educación permanente*) y no con la noción de aprendizaje. Incluso en los años setenta, el auge del interés por la dimensión “permanente” se relacionaba siempre con la educación, como en el informe de referencia de la Unesco de 1972 *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (Faure e. Al., 1972) o incluso en una de las primeras contribuciones de la OCDE al debate, el informe de 1973 *Educación recurrente* (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 1973).

Dos décadas después, la Unesco proseguía con la línea educativa, por ejemplo, con el informe de 1996 *Learning: The Treasure Within* (Delors et al., 1996) –y atención al título– que no solo planteaba la necesidad de “repensar y ampliar la noción de educación permanente” para que no se centrara únicamente en la adaptación “a los cambios en la naturaleza del trabajo”, y que también constituyera “un proceso continuo de crear seres humanos completos” (ibíd., pág. 19), sino que argumentaba asimismo a favor de un cambio en la atención “de la cohesión social a la participación democrática” (ibíd., Capítulo 2) y “del crecimiento económico al desarrollo humano” (ibíd., Capítulo 3), prestando atención explícita a las dimensiones política, democrática y global del aprendizaje permanente. *Learning: The Treasure Within* puede, en cierto sentido, leerse como una respuesta a un discurso alternativo que emerge rápidamente sobre el aprendizaje permanente, que se caracteriza intensamente por un fundamento económico y un enfoque en el aprendizaje permanente como desarrollo del capital humano.

La idea de que el aprendizaje permanente trata ante todo del desarrollo del capital humano para así asegurar el crecimiento competitivo y económico desempeñó un papel central en un influyente documento publicado por la OCDE en 1997, titulado *Lifelong Learning for All*. Este informe hacía mucho hincapié en el fundamento económico del aprendizaje permanente –entendido, en el sentido más formal, como aprendizaje “a lo largo de toda la vida” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico 1997, pág. 15). Presentaba la idea de “aprendizaje permanente para todos” como “el principio rector para estrategias de políticas que responderán directamente a la necesidad de mejorar la capacidad de los individuos, familias, lugares de trabajo y comunidades para adaptarse y renovarse continuamente” (ibíd., pág. 13).

Esta adaptación y renovación se presenta como necesaria frente a los cambios en la economía global y en el mundo laboral. Por tanto, el aprendizaje permanente “desde el primer ciclo de educación infantil hasta el aprendizaje activo durante la jubilación” se presenta como “un factor importante de promoción del empleo y el desarrollo económico” y, además de esto, también de promoción de “la democracia y la cohesión social” (ibíd., pág. 13). Mientras que, como mencionaba, el informe de Delors defendía el cambio de la atención de la cohesión social a la participación democrática y del crecimiento económico al desarrollo humano, *Lifelong Learning for All* fue en el sentido opuesto en lo que se refiere a crecimiento económico, viendo la democracia y la cohesión social como programas compatibles más que como programas potencialmente en conflicto entre sí (véase también Biesta, 2006c, sobre este tema).

El cambio de educación permanente a aprendizaje permanente significa varias cosas. Es, en primer lugar, un cambio de orientación de una educación permanente, que tiene que ver con objetivos personales y democráticos, hacia un fundamento económico si no *economicista*¹², en el que el aprendizaje permanente se convierte en una cuestión de producción abstracta de capital humano, tanto a nivel de los individuos y sus capacidades y competencias como a nivel más macro, donde el aprendizaje permanente aparece como “una estrategia clave para ajustar el capital humano a los nuevos requisitos” (Equipo de desarrollo ELLI, 2008, pág. 8).

Sin embargo, no es solo la orientación del aprendizaje permanente lo que ha cambiado; hay asimismo modificaciones importantes en relación con su forma. Un cambio significativo es la continua individualización del aprendizaje permanente, algo que Field (2000) demuestra empíricamente –su idea de una explosión silenciosa– pero que puede también encontrarse ideológicamente, por ejemplo en el énfasis sobre la necesidad de los individuos de adaptarse y ajustarse a las demandas de la economía global, en la reformulación del aprendizaje permanente como la adquisición de una serie de capacidades y competencias flexibles, y también, por supuesto, en el sutil pero crucial

cambio semántico de “educación permanente” –un concepto relacional– a “aprendizaje permanente” –un concepto individualista.

Aunque esta es una cuestión de “forma”, es además una cuestión de política. El cambio más importante en este nivel tiene que ver con la transformación del aprendizaje permanente de un derecho que los individuos pueden reclamar, a un deber que todos tienen que cumplir (como una lectura más cuidadosa del título de 1997 de la OCDE *Lifelong Learning for All* puede revelar: no aprendizaje permanente como disponible para todos, sino como demandado por todos). Messerschmidt (2011, pág. 18) ha conectado este cambio –que caracteriza como el surgimiento de un tipo de *Bildungspflicht* (“el deber de la educación”) –a la estrategia de Lisboa¹³ y destaca, correctamente en mi opinión, que con el auge del deber de *Bildung*, una de las características claves de la educación para adultos, concretamente la voluntariedad de la participación, ha desaparecido.

He planteado en otras publicaciones (Biesta, 2006c, págs. 175-176) que podemos ver también este cambio como una revocación de derechos y deberes donde, bajo el paradigma de la educación permanente, los individuos tenían derecho a la educación permanente y el Estado un deber de proporcionar recursos y oportunidades, mientras que bajo el paradigma del aprendizaje permanente, a los individuos se les ha trasladado el deber de aprender a lo largo de su vida, mientras que el Estado parece ahora estar en una posición en la que puede reclamar el derecho de exigir a todos sus ciudadanos que aprendan a lo largo de toda la vida.

Un ejemplo revelador de esto es el auge de la noción de los “aprendices difíciles de alcanzar” en las políticas de aprendizaje permanente en el Reino Unido y en otros países anglófonos (véase, por ejemplo, Brackertz, 2007), que sugiere que en algún lugar de los oscuros ámbitos de la sociedad sigue habiendo unos cuantos individuos que se niegan a cumplir con su deber de aprendizaje.

Es aquí donde se puede empezar a ver la política del aprendizaje operante. Esto conlleva diversos aspectos. Una dimensión clave de la política del aprendizaje es la tendencia creciente a convertir los problemas políticos en problemas de aprendizaje, pasando así la responsabilidad de abordar estos problemas desde el Estado y la colectividad a los individuos. Esto se ve claramente en el auge de la justificación económica y el hecho de que se responsabilice a los individuos de mantener su empleabilidad en unos mercados globales rápidamente cambiantes, en vez de plantear, para empezar, la pregunta del porqué los mercados han de regir la economía y la vida social y política. Este tema se define completamente como una cuestión de adaptación y ajuste individuales –como una cuestión de aprendizaje– y no como un tema de cuestiones estructurales y responsabilidades colectivas.

La presión proviene, sin embargo, no solo de fuera sino también de dentro. Esto tiene que ver con la “construcción” misma de la identidad del aprendiz permanente como un proceso de *gubernamentalidad* foucaultiana, en la que los individuos empiezan a identificarse con y luego interiorizan la demanda del aprendizaje permanente. Por tanto, no se convierten simplemente en “sujetos que aprenden permanentemente” (Field ,2000, pág. 35) como resultado de las presiones externas, sino que sienten realmente una “necesidad” interna de construirse y comportarse así (véanse, por ejemplo, Forneck y Wrana, 2005; Fejes, 2006; Biesta, 2006c). Más que un “tesoro encerrado”, el aprendizaje se convierte, por tanto, en una “presión encerrada”, así que la política del aprendizaje se alimenta de nuestro apparente deseo de aprender (véase Simons y Masschelein, 2009).

La política del aprendizaje opera asimismo en el cambio de un interés democrático por la educación y el aprendizaje permanentes hacia un énfasis en la cohesión e integración sociales. Parte del problema aquí –algo sencillo pero crucial– es que una sociedad cohesiva no resulta ser necesaria ni automáticamente, también, una sociedad democrática. Además, las nociones de integración y cohesión social siempre plantean la cuestión de quién necesita ser integrado en qué o cohesionarse con quién, y asimismo a quién se le permite establecer la agenda y definir los términos de la *integración* y la *cohesión* (véase también Biesta, 2010b, Capítulo 6). Y, de nuevo, el aprendizaje permanente se moviliza para facilitar la integración y la cohesión a través de procesos de adaptación y ajuste similares a los que hemos visto en relación con la adaptación y el ajuste a las “demandas” de la economía.

El cuarto aspecto de la política del aprendizaje que quiero destacar tiene que ver con la naturalización del aprendizaje, esto es, con la tendencia a ver el aprendizaje como un fenómeno completamente natural –a la par que la respiración y la digestión–. Sugerir que el aprendizaje es simplemente parte de nuestra “composición” biológica y también cada vez más, neurológica y, por tanto, como algo que no podemos evitar hacer –algo que no podemos no hacer– nos conduce a un terreno resbaladizo donde (1) primero se equipara el aprendizaje con la vida, (2) luego se convierte casi necesariamente en un proceso permanente, que (3) después pasa al reclamo de que cualquier ser humano normal puede aprender, (4) entonces pasa fácilmente a la sugerencia de que, por tanto, cualquier ser humano normal deba aprender, para que así (5), finalmente, tenga que ir algo mal si no quieres aprender o rechazas la identidad de aprendiz.

Destacar estos aspectos sobre la política del aprendizaje –es decir, la labor política que se hace a través de la noción y el lenguaje y discurso del aprendizaje– no es para negar que pueda haber algunos aspectos buenos en el aprendizaje (aunque me estoy haciendo cada vez menos optimista sobre esto, precisamente por los problemas perfilados anteriormente), sino para tener en cuenta que el lenguaje del aprendizaje no es

un lenguaje inocente, sino en realidad un lenguaje que ejerce una influencia poderosa sobre lo que podemos ser y cómo podemos ser, de tal manera que tiende a domesticar más que a emancipar. Pero si esto es así, ¿cuáles son las oportunidades de resistencia, y qué tendría que hacer aún ahí, el aprendizaje? Permitanme pasar ahora a analizar estas cuestiones.

Desnaturalizar el aprendizaje es repolitizar el aprendizaje, repolitizar el aprendizaje requiere desnaturalizar el aprendizaje

Si parte de la manera en la que la política del aprendizaje es capaz de realizar su labor se deriva de la propuesta de que el aprendizaje es un proceso y un fenómeno natural, entonces el primer paso para sacar a la luz la labor política que opera a través del aprendizaje es desnaturalizar el aprendizaje, es decir, destacar lo que podríamos llamar la “naturaleza artificial del aprendizaje”. Una forma de desnaturalizar la idea del aprendizaje es reconociendo que el de “aprendizaje” es un concepto evaluativo, no descriptivo.

Si partimos de la definición generalmente aceptada de aprendizaje como cualquier cambio más o menos duradero que no es el resultado de la maduración, podemos ver que, cuando utilizamos el concepto de *aprendizaje* –por ejemplo, en oraciones como “Juan ha aprendido a montar en bicicleta” o “María ha aprendido la primera ley de la termodinámica”– no estamos tanto describiendo un cambio sino que estamos haciendo un juicio sobre el cambio. La cuestión es que, cuando observemos a Juan con más detenimiento, probablemente podremos identificar varias cosas que han cambiado.

La razón por la que identificamos algunos de estos cambios como “aprendizaje” y otros como “simples cambios” es porque valoramos esos cambios –ya sea positivamente, por ejemplo, cuando estamos orgullosos de que Juan haya aprendido a montar en bici, o negativamente, por ejemplo, cuando Juan haya adquirido también algunos malos hábitos con la bici– y porque tenemos razones para creer, al menos hasta cierto punto, que estos cambios son el resultado de la interacción con un entorno y no solo la consecuencia de la maduración.

Esto indica que el “aprendizaje” expresa un juicio, que sugiere que cuando utilizamos la palabra *aprendizaje* no estamos tanto describiendo un hecho sino evaluando un acontecimiento. (Podríamos decir, por ende, que el aprendizaje no es un sustantivo). Es un juicio, entonces, que constituye un cambio como aprendizaje. Ver el “aprendizaje” como un término evaluativo puede ser una forma eficaz de desnaturalizar

la idea del aprendizaje porque nos permite, cada vez que se utiliza la palabra *aprendizaje*, no solo preguntar qué tipo de juicio se está emitiendo –es decir, qué razones hay para identificar un cambio particular como aprendizaje–, sino también preguntar quién está emitiendo ese juicio; quién, en otras palabras, reclama el poder de definir un cambio concreto como aprendizaje (y otro cambio como un “simple” cambio).

La otra forma en la que la idea de aprendizaje puede desnaturalizarse es simplemente rechazando la identidad misma de aprendiz, demostrando, por tanto, que esta identidad no es ineludible sino que realmente puede rechazarse (véase también Simons y Masschelein, 2009). Este rechazo puede ayudar a visibilizar que llamar a alguien “aprendiz” es en realidad una intervención muy específica, donde se establece que al que se le llama “aprendiz” le falta algo, que no está completo o no es competente todavía, y por tanto, necesita participar en más “actividades formativas”.

Aunque en determinados casos sea completamente legítimo hacer esta suposición –por ejemplo, si se tiene un deseo explícito de dominar una capacidad concreta o adquirir un conocimiento o entendimiento concreto–, es importante limitar la identidad de aprendiz a estos casos y verlo como una elección pragmática encuadrada en el tiempo y en una situación, y no como un estado natural de las cosas.

Además, en algunos casos realmente puede ser políticamente importante rechazar la identidad de aprendiz, especialmente en aquellos casos en los que, como he mencionado anteriormente, la identidad de aprendiz se utiliza para cargar a los individuos con tareas, demandas y obligaciones que deberían ser responsabilidad de la colectividad. Rechazar la identidad de aprendiz para reivindicar que en algunos casos en realidad no hay nada que aprender –por ejemplo, para reivindicar que se puede hablar como ciudadano sin tener que aprender primero lo que significa hablar “correctamente” (véase más adelante; véase también Biesta, 2011b)– no es negar la importancia del aprendizaje, sino desnaturalizar y por tanto, politizar el aprendizaje para así hacer visibles las decisiones, la política y el poder. Por tanto, rechazar la identidad de aprendiz al mismo tiempo expone y se opone a la política del aprendizaje operante.

¿Emancipación sin aprendizaje?

Si las ideas presentadas hasta ahora tienen algo de sentido, me gustaría, en la parte final de este capítulo, relacionar esto con la difícil pero fundamental cuestión de la emancipación. Después de todo, si el aprendizaje se ha convertido, en gran medida, en un instrumento de “domesticación” y no, por utilizar la hermosa palabra que hemos de agradecer a la traductora de Rancière (véase 1991a), un instrumento de *embrutecimiento*, entonces la pregunta central para (nosotros) los educadores, es si podemos aún concebir

oportunidades para la emancipación y, más específicamente, para la emancipación sin aprendizaje.

Hay dos autores que, bajo mi punto de vista, han realizado importantes contribuciones a este reto –uno es Michel Foucault y el otro es Jacques Rancière–. En el resto de este capítulo me limitaré a presentar las ideas de Foucault como un ejemplo de una interpretación de la *emancipación-sin-aprendizaje*. Regresaré a Rancière en el Capítulo 5. Permítanme, en este apartado, expresar algo sobre el papel que desempeña el aprendizaje en la interpretación “moderna” de la emancipación, para luego, en el siguiente apartado, ver si, con Foucault, podemos concebir la emancipación sin aprendizaje.

La idea de que la emancipación requiere del aprendizaje es una que, en parte, nos ha venido de la Ilustración y de la propuesta de Immanuel Kant de que podemos escapar o superar nuestra inmadurez –nuestra determinación por el otro– si tenemos la valentía de aprovechar nuestras capacidades racionales. Pero, más explícitamente, la relación entre emancipación y aprendizaje se puede encontrar en la idea marxista de que para liberarnos del funcionamiento opresivo del poder tenemos que exponer cómo opera el poder. Una idea central aquí que, a su vez, ha influido notablemente en la pedagogía crítica y emancipadora es la noción de “ideología”, que no solo expresa el argumento de que todo pensamiento está socialmente determinado, sino también que el pensamiento ideológico es un pensamiento que niega esta determinación.

El “dilema de la ideología” radica en la sugerencia de que es precisamente por cómo opera el poder sobre nuestra conciencia por lo que no somos capaces de ver cómo opera dicho poder sobre nuestra conciencia. (Trato esto en mayor detalle en el siguiente capítulo). Esto no solo implica que para liberarnos del funcionamiento del poder debemos exponer cómo opera el poder sobre nuestra conciencia. Significa también que, para conseguir la emancipación, otra persona, cuya conciencia no esté sometida al funcionamiento del poder, debe proporcionarnos un relato de nuestra condición objetiva. Por tanto, según esta línea de pensamiento, la emancipación está supeditada en última instancia a la verdad de nuestra condición objetiva, una verdad que solo puede ser generada por alguien que esté posicionado fuera de la influencia de la ideología.

La “traducción” educativa de esta “lógica” de la emancipación adopta básicamente dos formas, una que puede caracterizarse como *monológica* y otra como *dialógica*. El enfoque monológico es la traducción más directa de las ideas perfiladas anteriormente. Depende del supuesto de que la emancipación requiere una intervención desde fuera –una intervención, además, de alguien que no esté sometido al poder que debe ser superado–. Entonces, la emancipación aparece como algo que se hace a alguien y, por consiguiente, depende de una desigualdad entre el emancipador y el emancipado.

La igualdad, en este relato, se convierte en el resultado de la emancipación; se convierte en algo que se encuentra en el futuro. Además, se utiliza este resultado para legitimar las intervenciones del emancipador. Esta es una “lógica” de la educación emancipadora –una lógica que podríamos llamar también “colonial” (véase, por ejemplo, Andreotti, 2011)– en la que el docente sabe y los alumnos no saben todavía; en la que es tarea del profesor explicar el mundo a los estudiantes y en la que es tarea de los alumnos, al final, hacerse tan conocedores como el docente.

En esta configuración hay una clara tarea de aprendizaje para el alumno, una tarea que es básicamente reproductiva en la que se persigue la adquisición del entendimiento y conocimiento del docente-emancipador. Uno de los principales logros de Paulo Freire es el haber proporcionado una alternativa dialógica en la que la emancipación ya no se ve como un proceso en el que el docente-emancipador cuente la verdad –la noción de Freire de “educación bancaria”–, sino donde se convierte en un proceso de descubrimiento colectivo de las estructuras, los procesos y las prácticas opresivas, un proceso en el que el profesor y los estudiantes se posicionan como “co-sujetos” (Freire, 1972, pág. 135). Freire caracteriza la opresión como una situación en la que los individuos están desconectados del mundo y existen como objetos de las acciones del opresor en vez de como sujetos de sus propias acciones. La opresión se entiende, por tanto, como un proceso de “deshumanización” que ocurre cuando las formas naturales de “ser-en-praxis” de las personas se interrumpen o se reprimen (*ibíd.*).

La emancipación, en este relato, se dirige a restaurar la conexión entre los seres humanos y el mundo, o, en el vocabulario de Freire, a restablecer la praxis. El papel del docente en este proceso es volver a instigar prácticas dialógicas y reflexivas, que a su vez reinicien la praxis y conecten de nuevo a las personas con el mundo (*ibíd.*, pág. 30). Por tanto, para Freire la emancipación implica también aprendizaje –y más, quizás, que en el modelo “bancario” de emancipación, este es un proceso continuo y en cierto modo que dura toda la vida–. Sin embargo, el aprendizaje no es reproductivo sino constructivo o generativo, aunque conserva aún una orientación hacia la verdad. A diferencia del modelo monológico, no obstante, esta no es la verdad entregada por el docente a los alumnos acerca de su condición objetiva asumiendo que no son capaces de adquirir dichos conocimientos por sí mismos.

Por ejemplo: Foucault y la práctica de la transgresión

Aunque he demostrado que la verdad ocupa una posición diferente en los enfoques monológico y dialógico, ambas perspectivas dependen finalmente de la posibilidad de la verdad y, más específicamente, de la verdad no contaminada por el poder. En el enfoque

monológico, esta verdad se aprende del docente; en el enfoque dialógico, la verdad se descubre a través del proceso de aprendizaje colectivo. Que ambos enfoques dependan de la idea de la verdad no contaminada por el poder tiene que ver, en el enfoque monológico, con el hecho de que la emancipación se ve como un proceso de superación de las distorsiones ideológicas. Aquí la emancipación opera como un proceso de desmitificación. En el enfoque dialógico, la emancipación es el proceso que restaura la verdadera existencia humana –o en el lenguaje de Freire, la verdadera praxis humana.

En ambos casos, se necesita la verdad para superar la alienación, tanto la alienación producida por la falsa conciencia como la alienación provocada por la opresión. Para que la verdad pueda hacer esta “labor”, hay que asumir que existe una distinción fundamental entre verdad y poder –y se podría, efectivamente, argumentar que esta distinción es fundacional para el proyecto moderno de la Ilustración (por ejemplo, Habermas 1990)–, evidencia que podemos encontrar en la idea de “hablar con la verdad al poder”. Un autor que ha cuestionado este supuesto es Michel Foucault. Ha planteado que el poder y el conocimiento nunca ocurren de forma separada sino que siempre van unidos, algo que se expresa en la idea de “poder/conocimiento”.

Esta es la razón por la que sugiere que abandonemos “toda la tradición que nos permite imaginar que el conocimiento solo pueda existir donde las relaciones de poder se suspenden” (Foucault, 1975, pág. 27) –una tradición que forma la base tanto del enfoque monológico como del dialógico de la emancipación–. Aunque plantear que tenemos que abandonar esta tradición concreta no es sugerir que el cambio ya no sea posible. Es más bien destacar que siempre estamos operando dentro de las “constelaciones” de poder/conocimiento –esto es, de poder/conocimiento frente a poder/conocimiento– y no de conocimiento frente a poder o poder frente a conocimiento. Por tanto, hay potencial para la acción, el cambio y la crítica, pero tenemos que entender esto en términos que son fundamentalmente diferentes de la idea de que la emancipación es escapar del poder¹⁴.

Foucault coincide con los pensadores de la Ilustración como Kant en que la crítica “consiste en analizar y reflexionar sobre los límites” (F 1984, pág. 45). Pero “si la pregunta kantiana era la de saber a qué límites tiene que renunciar transgredir el conocimiento, ... la cuestión crítica hoy tiene que volverse de forma positiva: en lo que se nos da como universal, necesario, obligatorio, ¿qué lugar ocupa aquello que es singular, contingente y el producto de restricciones arbitrarias?”. En algunos de sus escritos, Foucault denomina a este enfoque *eventualización* (Foucault, 1991, pág. 76).

La eventualización “significa hacer visible una singularidad en lugares donde existe la tentación de invocar una constante histórica, un rasgo antropológico inmediato o una obviedad que se impone uniformemente sobre todo lo demás” (ibíd.)¹⁵. La

eventualización opera “construyendo en torno al acontecimiento singular... un ‘polígono’ o más bien un ‘poliedro’ de inteligibilidad, cuyo número de caras no está dado de antemano y nunca puede tomarse correctamente como finito” (ibíd., pág. 77). La eventualización significa, por tanto, complicar y pluralizar nuestro entendimiento de los acontecimientos, sus elementos, sus relaciones y sus áreas de referencia.

La eventualización por ende, no es el resultado de un entendimiento más profundo, un entendimiento de estructuras o de causas subyacentes, y a este respecto precisamente no genera el tipo de conocimiento que nos liberará del funcionamiento de esas estructuras o causas. Pero Foucault ha sido firme en que esto no significa que este análisis no tenga efecto.

Lo que la eventualización no genera, plantea él, son consejos o directrices o instrucciones sobre lo que puede hacerse. Pero lo que sí puede provocar es una situación en la que las personas “‘ya no saben lo que hacen’, así los actos, gestos, discursos que hasta entonces parecían naturales se vuelven problemáticos, difíciles, peligrosos” –y este efecto, plantea, es completamente intencional (ibíd., pág. 84)–. Entonces, la eventualización ni resulta en un entendimiento más profundo o verdadero sobre cómo opera el poder –tan solo intenta desestabilizar lo que se da por hecho– ni busca generar fórmulas para la acción. Este tipo de análisis no pretende, por tanto, resolver problemas; no es un tipo de conocimiento para “trabajadores sociales” o “reformadores”, sino más bien para sujetos que actúan. Como explica Foucault:

La crítica no tiene que ser la premisa de una deducción que concluya: esto es entonces lo que hay que hacer. Debería ser un instrumento para aquellos que luchan, aquellos que resisten y rechazan lo que es. Se debería utilizar en procesos de conflicto y confrontación, ensayos de rechazo. No tiene que establecer las leyes de la ley. No es una fase de programación. Es un reto dirigido a lo que es (ibíd., pág. 84).

En vez de pensar en la emancipación como escapar del poder, Foucault la concibe como una “crítica práctica que adopta la forma de una transgresión posible” (Foucault, 1984, pág. 45). La práctica crítica de la transgresión no pretende superar los límites (sobre todo porque los límites no solo constriñen, sino que también facilitan en todos los casos; véase Simons, 1995, pág. 69). La transgresión es más bien la “iluminación de los límites” práctica y experimental (Foucault, 1977, págs. 33-38; Boyne, 1990) –como en el intento de ver hasta dónde podemos llegar en la negación de la existencia misma del aprendizaje o la propuesta misma de que el aprendizaje tiene algo que ver con nosotros o que nosotros tenemos algo que ver con el aprendizaje.

El rechazo de Foucault de la distinción fundacional de la Ilustración moderna –esto

es, la distinción entre conocimiento y poder– no implica, por tanto, el final de la posibilidad de emancipación y el final de la posibilidad de crítica, sino que transforma la emancipación de una labor basada en la verdad –tanto la verdad que entrega el docente-emancipador como la verdad que se descubre a través del aprendizaje crítico colectivo– en una tarea práctica de transgresión. La transgresión significa hacer las cosas de forma diferente para mostrar –o *probar*, como diría Foucault– que las cosas pueden ser distintas y que las cosas no tienen que ser necesariamente como son, por ejemplo, que también se puede no ser un aprendiz permanente.

Por tanto, el potencial emancipador de la transgresión depende de la posibilidad “de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos” –y en este sentido, precisamente, Foucault sugiere, “es buscar dar un nuevo impulso... a la labor indefinida de la libertad” (1984, pág. 46). Con Foucault podemos, por tanto, empezar a ver los contornos de una interpretación y un enfoque diferentes de la emancipación, donde la emancipación ya no es escapar del poder a través de la desmitificación, sino que se convierte en una práctica de transgresión –la confrontación práctica de constelaciones de poder/conocimiento distintos– para demostrar que las cosas no tienen que ser como son actualmente.

Hay que hacer una labor crítica en relación con esto, pero este no es un proceso de desmitificación, de hablar con la verdad al poder, sino de eventualización, esto es, de pluralización de la verdad. Esto significa también, y esto es bastante importante para mi planteamiento, que el papel del aprendizaje en la emancipación se vuelve radicalmente diferente. En un sentido, podríamos decir que, si seguimos a Foucault, ya no hay nada que aprender, al menos no si vemos el aprendizaje como una condición para la emancipación.

No hay, para ser más precisos, nada que aprender sobre nuestra condición objetiva, porque si seguimos a Foucault tenemos que renunciar a la idea de que podemos hacer una distinción entre nuestra condición objetiva y nuestro entendimiento distorsionado de esta condición. Asimismo, no hay nada que aprender sobre nuestra verdadera existencia humana porque, si seguimos a Foucault, tenemos que renunciar a la idea de que haya una única y verdadera existencia humana –hay muchas, lo que no sugiere que todas sean de igual valor o valía, o que la existencia humana no tenga límites.

Aunque ya no se sugiere, por tanto, que un tipo particular de aprendizaje, un aprendizaje que revela la verdad, resultará en emancipación, esto no significa que no haya nada que recoger de la transgresión y la pluralización, siempre y cuando tengamos en cuenta que estos procesos no están impulsados en sí por el aprendizaje. Son la transgresión y la pluralización lo que viene primero, y lo que recogemos de nuestra participación en esos experimentos emancipadores viene después (y lo que hagamos con

eso ya es otro tema).

En este sentido, el enfoque de Foucault sí sugiere una conexión diferente entre aprendizaje y emancipación. Se podría decir también que, dado que la labor de la libertad para Foucault es indefinida, el proceso no terminará nunca, y en este sentido la emancipación es un reto permanente (parecido a lo que pensaba Freire, si bien en otros términos), que la libertad no es un punto o un estado que podamos jamás alcanzar.

Conclusiones

En este capítulo he intentado plantear algunas preguntas críticas sobre la noción de aprendizaje, el lenguaje del aprendizaje, y el discurso del aprendizaje.

Mi intención ha sido remover los sentimientos positivos, incluso cálidos, que educadores, pedagogos y personas que trabajan por un mundo mejor puedan tener sobre el aprendizaje, demostrando la “labor” política que se está realizando a través de esta noción –especialmente la labor política que nos mantiene en nuestro lugar y nos domestica y nos embrutece, en vez de ayudarnos a actuar de forma diferente y a ser diferentes–. He hecho esto, en primer lugar, mostrando algunos de los problemas con el lenguaje del aprendizaje en los ámbitos educativos, destacando el hecho de que el lenguaje del aprendizaje tiende a ocultar aquellas dimensiones que hacen didáctica a la educación, por así decirlo.

He destacado aquí especialmente la forma en la que las cuestiones de contenido, objeto y relación desaparecen fácilmente de la vista cuando empezamos a hablar de educación en términos del proceso-lenguaje individualista e individualizante del aprendizaje. He intentado destacar, por medio de una exploración de las transformaciones en el campo del aprendizaje permanente, cómo a través de la idea misma del “aprendizaje” se lleva a cabo una sustancial labor política, y que incluso la construcción misma del aprendizaje permanente como “campo” es ya un ejemplo de la política del aprendizaje operante. En este contexto he sugerido que hay una necesidad de interrumpir la política del aprendizaje.

Un punto de partida para esta interrupción sería rechazar la propuesta de que el aprendizaje sea un proceso natural y, por tanto, algo que simplemente “ocurre” –como si estuviese fuera de nuestro control–. He destacado además la importancia de rechazar la identidad misma de aprendiz –y más específicamente de aprendiz permanente–, un rechazo que al mismo tiempo puede exponer y oponer el funcionamiento de la política del aprendizaje. En el último paso, he conectado esto con el debate sobre la emancipación para demostrar que renunciar a la noción del aprendizaje no significa renunciar a la idea de la emancipación. He propuesto a Foucault como ejemplo de cómo

podría ser la emancipación-sin-aprendizaje –que para Foucault se convierte en emancipación-como-transgresión–, también demostrando cómo mi crítica a la política del aprendizaje puede entenderse en sí misma como un intento de transgresión.

Esto no es –o no resulta todavía ser– una denuncia generalizada de la idea de aprendizaje, ya que quiero seguir abierto a la posibilidad de que el aprendizaje pueda trabajar también por el bien. La cuestión crucial aquí es si puede depender de nosotros decidir si aprendemos o no, si adoptamos la identidad de aprendiz o no, o si podemos solo someternos a las demandas continuas de aprender y las demandas continuas de moldearnos como aprendices permanentes –esto es, si podemos solo sucumbir al deber de aprender–. La cuestión crucial, en otras palabras, es si conferimos poder anónimo y metafísico a la idea del aprendizaje, o si aprovechamos este poder para hacer que el aprendizaje sea tan fuerte o tan frágil como queramos –esto es, donde el aprendizaje pueda trabajar para nosotros, en vez de que nosotros tengamos que trabajar para el aprendizaje, si es que esta expresión tiene sentido.

Capítulo cinco

Emancipación

La igualdad ni se da, ni se reclama; se practica, se verifica.

Jacques Rancière

En este capítulo me voy a centrar con más detenimiento en lo que yo considero como una de las preguntas educativas más difíciles, y desde luego una de las más polémicas, que no es otra que la cuestión de si y, en caso afirmativo, cómo, puede la educación contribuir a la libertad del sujeto humano. Esta es la pregunta de la emancipación. Mientras que la idea de la emancipación cuenta con una respetable historia en el pensamiento y la práctica educativos –una historia que se remonta al menos a la Ilustración–, una de las dificultades de relacionar educación con emancipación tiene que ver con una contradicción que se hace visible al pensar en la educación como una “poderosa intervención” dirigida a liberar a las personas. Pensar así en la emancipación inmediatamente plantea preguntas acerca del poder conferido al emancipador, así como sobre la supuesta falta de libertad de los emancipados.

Además, formula preguntas acerca del papel y la condición de la igualdad, ya que la idea de emancipación como “poderosa intervención” parece depender de la idea de que la emancipación es un proceso mediante el cual una relación de desigualdad se transforma en una relación de igualdad –haciendo, por tanto, que la igualdad sea el “resultado” deseado de la educación emancipadora–. En este capítulo, exploraré la historia de la emancipación en la educación, identificaré algunas de sus contradicciones clave y, a través de un análisis del trabajo de Jacques Rancière, señalaré una forma diferente de implicarse en el tema de la emancipación en la educación.

La lógica de la emancipación

La idea de la emancipación desempeña un papel central en las teorías y prácticas modernas de la educación. Muchos educadores consideran que su tarea no es simplemente la de modificar o condicionar la conducta de sus alumnos. Quieren que sus estudiantes se hagan independientes y autónomos, que sean capaces de pensar por sí mismos, de tomar sus propias decisiones, y de llegar a sus propias conclusiones. El

ímpetu emancipador es especialmente prominente en aquellas tradiciones y enfoques críticos en los que el objetivo de la educación se concibe como el emancipar a los alumnos de prácticas y estructuras opresivas en nombre de la justicia social y la libertad humana (véase, por ejemplo, Gur Ze'ev, 2005). Lo que resulta necesario para conseguir la emancipación, o al menos así lo argumentan los educadores de la tradición crítica, es una explicación del funcionamiento del poder, ya que es solo cuando uno ve y comprende cómo opera el poder que se hace posible abordar su influencia y, en cierto sentido, escapar de la misma.

Por eso, las nociones como “desmitificación” y “liberación del dogmatismo” desempeñan un papel central en la educación crítica (véanse, por ejemplo, Mollenhauer, 1976, pág. 67; McLaren, 1997, pág. 218; véase también Biesta, 1998, 2005). Porque se asume que el poder también opera sobre la comprensión de las personas de las situaciones en las que se encuentran, existe una corriente importante dentro de la tradición crítica que argumenta que la emancipación solo puede lograrse “desde afuera”, es decir, desde una posición que, en sí misma, no esté contaminada por el funcionamiento del poder.

Esta línea de pensamiento se remonta a las nociones marxistas de “ideología” y “falsa conciencia”, con una expresión más reciente en la noción de Pierre Bourdieu de “mal reconocimiento” (véase Rancière, 2003, págs. 165-202). Por tanto, se convierte en una tarea del educador crítico el hacer visible lo que está oculto para los que constituyen el “objeto” del empeño emancipador de dicho educador crítico. Igualmente, la tarea de las ciencias sociales críticas se convierte en hacer visible aquello que está oculto a la vista cotidiana.

Rancière ha planteado algunas preguntas importantes acerca de la lógica de este modelo concreto de emancipación. Mientras que, según esta lógica, la explicación sobre cómo es “realmente” el mundo conduce a la emancipación, Rancière argumenta que, en vez de conseguir la emancipación, esta lógica introduce una dependencia fundamental en la “lógica” de la emancipación. Esto se debe a que los que tienen que ser emancipados siguen siendo dependientes de la “verdad” o del “conocimiento” que les es revelado por el emancipador. El problema, como él lo describe en *The Politics of Aesthetics*, es que “donde uno busca lo oculto bajo lo aparente, se establece una posición de dominio” (Rancière, 2004, pág. 49). En *The Ignorant Schoolmaster* (1991a) Rancière muestra con gran detenimiento cómo las prácticas educativas basadas en esta lógica de la emancipación conducen a la “estulticia” más que a la emancipación.

En otra obra, concretamente en *The Philosopher and His Poor* (Rancière, 2003), demuestra que una relación de dependencia es, en cierto sentido, constitutiva de la filosofía occidental y la teoría social en términos más generales. La aportación de

Rancière no solo radica en destacar esta contradicción dentro de la lógica de la emancipación. A lo largo de toda su carrera profesional ha trabajado de manera coherente en la articulación de un enfoque alternativo –una manera alternativa de comprender y “hacer” la emancipación–. Lo ha hecho utilizando una forma que pretende ser congruente con sus ideas de la emancipación al ser un tipo de escritura que intenta evitar una posición de dominio. Rancière ha denominado esto como una manera *topográfica* de escribir que articula “una posición teórica igualitaria o anarquista que no presupone esta relación vertical de arriba abajo” (Rancière, 2004, págs. 49-50; véase también Rancière, 2009). En este capítulo desgrano las ideas de Rancière sobre la emancipación desde tres ángulos distintos: el ángulo de la teoría política, el ángulo de la práctica política y el ángulo de la educación. Introduzco este análisis con un breve repaso de la historia de la emancipación para señalar algunas de las contradicciones que Rancière pretende superar.

La emancipación y sus vicisitudes

El concepto de emancipación tiene sus raíces en el Derecho romano, donde se refería a la liberación de un hijo o una esposa de la autoridad legal del *pater familias*, el cabeza de familia. *Emancipación*, literalmente, significa “renunciar a la propiedad” (ex: fuera; *mancipium*: propiedad). En términos más amplios, significa renunciar a la autoridad sobre alguien. Esto implica que el “objeto” de la emancipación, esto es, la persona que se emancipa, se hace independiente y libre como resultado del acto de emancipación.

Esto se refleja en el uso jurídico del término en la actualidad, donde *emancipación* significa liberar a alguien del control de otro, concretamente en el sentido de padres renunciando a la autoridad y el control sobre un hijo menor. En el siglo XVII, la emancipación se empezó a utilizar en relación con la tolerancia religiosa, en el siglo XVIII en relación con la emancipación de los esclavos y en el siglo XIX en relación con la emancipación de las mujeres y los obreros. El uso romano del término ya indica una relación con la educación, en tanto que la emancipación marca el momento en el que y el proceso mediante el cual el niño (dependiente) se convierte en un adulto (independiente).

Un giro decisivo en la trayectoria de la idea de la emancipación tuvo lugar en el siglo XVIII cuando la emancipación se entrelazó con la Ilustración y la Ilustración se consideró un proceso de emancipación. Se ve esto muy claramente en el ensayo de Immanuel Kant “¿Qué es la Ilustración?”, en el que definió la ilustración como “la liberación del hombre de su tutela autoimpuesta” y consideró la tutela o inmadurez como la “incapacidad del hombre de aprovechar su entendimiento sin indicaciones de otros” (Kant, 1992 [1784], pág. 90).

La inmadurez es *autoimpuesta*, escribió Kant, “cuando su causa no radica en la falta de razón sino en la falta de resolución y coraje para emplearla sin indicaciones de otros” (ibíd.). Por tanto, la Ilustración implicaba un proceso de hacerse independiente o autónomo, y para Kant esta autonomía se basaba en el empleo de la propia razón. Kant aportó dos ideas más a esta línea de pensamiento. En primer lugar, argumentó que la “propensión y vocación por el pensamiento libre” no constituían una posibilidad contingente e histórica, sino que debían considerarse como algo inherente a la naturaleza humana, eran el “destino final” del hombre y el “propósito de su existencia” (Kant, 1982, pág. 701). Obstruir el progreso en la Ilustración era, por tanto, “un delito contra la naturaleza humana” (Kant, 1992, [1784], pág. 93). Y, en segundo lugar, Kant argumentó que para que esta “capacidad” emerja, necesitamos la educación. En su opinión, el ser humano solo puede convertirse en “humano” –es decir, en un ser autónomo racional– “mediante la educación” (Kant, 1982, pág. 699).

La postura de Kant claramente nos presenta un conjunto de ideas entrelazadas que se ha convertido en el núcleo del pensamiento educativo moderno y que ha tenido un profundo impacto sobre la práctica educativa moderna. Kant asume que existe una diferencia fundamental entre seres inmaduros y maduros, y que esta diferencia se refleja en la distinción entre la infancia y la edad adulta. Define la madurez en términos de *racionalidad* –el uso (correcto) de la propia razón– y considera que la *racionalidad* es la base de la independencia y la autonomía. La educación se considera como la “palanca” para la transición de la inmadurez hacia la madurez, lo cual, a su vez, significa que la educación está íntimamente ligada a la cuestión de la libertad. Todo esto está muy bien resumido en la formulación de Kant que se conoce en la literatura como la *paradoja pedagógica*: “¿Cómo cultivar la libertad mediante la coacción?”. (Kant, 1982, pág. 711).

A partir de aquí, se puede trazar el surgimiento de la noción de emancipación en dos líneas relacionadas: una es pedagógica y la otra filosófica. La idea de que la educación no trata de la inserción de un individuo en el orden existente sino que implica una orientación hacia la autonomía y la libertad desempeñó un papel importante en la consolidación de la educación como disciplina académica en Alemania hacia finales del siglo XIX y principios del XX (véanse, por ejemplo, Tenorth, 2008 [2003]; Biesta, 2011a). Fue también el elemento central de la *Reformpädagogik*, de la “Nueva Educación” y de la “Educación Progresista” que surgió en las primeras décadas del siglo XX en muchos países del mundo.

En la mayoría de los casos, el argumento contra la adaptación se expresaba como un argumento a favor del niño. Muchos pedagogos siguieron la percepción de Rousseau de que la adaptación al orden externo de la sociedad corrompería al niño. No obstante, esto llevó a la idea de que una elección a favor del niño solo podría significar una elección

contra la sociedad. Esto se vio aún más respaldado por las teorías que concebían al “niño” como una categoría natural, como “algo dado”, y no como algo que debía comprenderse en términos sociales, históricos y políticos.

Mientras que la idea de que la educación tiene que ver con la emancipación del niño individual desempeñó un papel importante para consolidar la educación como disciplina académica por derecho propio, las limitaciones de dicha perspectiva se hicieron dolorosamente patentes cuando resultó que este enfoque podía ser adoptado fácilmente por cualquier sistema ideológico, tales como el nazismo y el fascismo. Es por esto por lo que, después de la Segunda Guerra Mundial, los pedagogos –en primer lugar en Alemania– empezaron a argumentar que no podía haber emancipación individual sin una transformación más amplia de la sociedad. Esto se convirtió en el principio fundamental de los enfoques críticos de la educación.

En Alemania, una aportación importante fue la de Klaus Mollenhauer, cuyo enfoque crítico-emancipador se inspiró en la obra (temprana) de Jürgen Habermas (véase Mollenhauer, 1976). Dos décadas después, pero con precursores en la obra de autores como John Dewey, George Counts y Paulo Freire, surgió un cuerpo similar de conocimiento en Norteamérica, concretamente a través de las aportaciones de Michael Apple, Henry Giroux y Peter McLaren. Como teoría crítica de la educación, el interés emancipador de las pedagogías críticas se centra en el análisis de las estructuras, prácticas y teorías opresivas. La idea clave es que la emancipación puede conseguirse si las personas logran un entendimiento adecuado de las relaciones de poder que constituyen su situación –motivo por el cual, como se ha dicho, la noción de la “desmitificación” desempeña un papel crucial en las pedagogías críticas.

Es aquí donde podemos vincular la historia de la idea de la emancipación en la educación con debates filosóficos más amplios, al menos en la medida en la que esta historia forma parte del desarrollo del marxismo y de la filosofía neomarxista. Constituye, después de todo, una revelación clave de esta tradición el que, para poder liberarnos del funcionamiento opresivo del poder y lograr la emancipación, primero y ante todo debamos exponer cómo funciona el poder. Lo que añade la tradición marxista a esto –y esto, a su vez, ha influido sobre las pedagogías críticas y emancipadoras– es la noción de *ideología*.

Aunque la cuestión del significado exacto de este concepto sigue siendo tema de debate (véase Eagleton, 2007), una de las nociones cruciales expresadas en el concepto de la ideología no es solo que todo pensamiento esté determinado socialmente –siguiendo la máxima de Karl Marx de que “no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, es su ser social lo que determina su conciencia” (Marx, citado por Eagleton, 2007, pág. 80)– pero también, y tal vez esto sea más

importante, que la ideología es un pensamiento “que niega esta determinación” (ibíd., pág. 89).

Esta última reivindicación está ligada a la noción de Friedrich Engels de la *falsa conciencia*: la idea de que “los motivos verdaderos que impulsan [al agente] le siguen siendo desconocidos” (Engels, citado en Eagleton, 2007, pág. 89). El dilema de la ideología radica en la sugerencia de que es precisamente debido a cómo opera el poder sobre nuestra conciencia por lo que no somos capaces de ver cómo opera dicho poder sobre nuestra conciencia. Esto no solo implica que para liberarnos del funcionamiento del poder debamos exponer cómo opera el poder sobre nuestra conciencia. Significa también que, para conseguir la emancipación, otra persona, cuya conciencia no esté sometida al funcionamiento del poder, debe proporcionarnos un relato de nuestra condición objetiva.

Según esta lógica, por tanto, la emancipación está supeditada en última instancia a la verdad de nuestra condición objetiva, una verdad que solo puede ser generada por alguien que esté posicionado fuera de la influencia de la ideología –y en la tradición marxista, esta posición se considera ocupada, o bien por la ciencia, o bien por la filosofía.

Lo que esta breve descripción del surgimiento filosófico y pedagógico de la emancipación comienza a revelar son los contornos de cierta “lógica” de la emancipación, una cierta manera en la que se concibe y se comprende la emancipación. Hay varios aspectos en esta lógica. Uno es que la emancipación requiere una intervención desde “afuera” –una intervención, además, por parte de alguien que no esté sometido al poder que hay que superar-. Esto no solo demuestra que la emancipación se entiende como algo que se hace a alguien, sino que desvela también que la emancipación se basa en una desigualdad fundamental entre el emancipador y el emancipado.

La igualdad, en esta narración, se convierte en el resultado de la emancipación; se convierte en algo que está en el futuro. Por otra parte, es este resultado el que se utiliza para legitimar las intervenciones del emancipador. Mientras que esta visión de la emancipación se deriva más o menos directamente de consideraciones filosóficas, especialmente en torno a la noción de ideología, no resulta demasiado difícil reconocer una pedagogía concreta también en esta narración. Esta es una pedagogía en la que el docente sabe y los alumnos no saben todavía, en la que es tarea del docente explicar el mundo a los alumnos y en la que es tarea de los alumnos, al final, el hacerse tan conocedores como el docente.

Por tanto, se puede decir que la lógica de la emancipación es también la lógica de una pedagogía concreta. Aunque mucho de esto nos sonará –lo cual, en cierto sentido, demuestra la influencia que ha tenido esta lógica moderna de la emancipación– a esta

“lógica” de la emancipación no le faltan problemas; o, para ser más exactos, no le faltan contradicciones. La primera de ellas es que, aunque la emancipación esté orientada hacia la igualdad, la independencia y la libertad, en realidad instaura dependencia en el corazón mismo del “acto” de la emancipación.

El emancipado, después de todo, depende de la intervención del emancipador, una intervención basada en un conocimiento que es básicamente inaccesible para el que se ha de emancipar. Cuando no existe intervención alguna, no hay, por consiguiente, ninguna emancipación. Esto plantea la pregunta de cuándo desaparece en realidad esta dependencia. ¿Acaso es tan pronto como se consigue la emancipación? ¿O debería el emancipado permanecer eternamente agradecido a su emancipador por el “regalo” de la emancipación? ¿Deberían los esclavos permanecer agradecidos a sus amos por liberarlos? ¿Deberían las mujeres permanecer agradecidas a los hombres por liberarlas? ¿Deberían los hijos permanecer agradecidos a sus padres por liberarlos? O tal vez, podrían haber preguntado todos, ¿por qué no se les consideraba libres desde el principio?

La emancipación moderna no se basa en la dependencia –se basa también en una desigualdad fundamental entre el emancipador y el emancipado–. Según la lógica moderna de la emancipación, el emancipador es el que sabe más y mejor y quien puede realizar el acto de desmitificación necesario para exponer el funcionamiento del poder. Según la lógica moderna de la emancipación, el emancipador no ocupa simplemente una posición de superioridad. Incluso se podría argumentar que, para que dicha superioridad exista, el emancipador necesita en realidad la inferioridad del emancipado. Una vez más, nos podríamos preguntar cuándo desaparece en realidad esta desigualdad. Después de todo, mientras el amo siga siendo un amo, el esclavo solo podrá aspirar a ser un antiguo esclavo o un esclavo emancipado –pero no un amo–. El esclavo, en otras palabras, siempre se quedará atrás en esta lógica de la emancipación.

La tercera contradicción dentro de la lógica moderna de la emancipación tiene que ver con el hecho de que, aunque la emancipación ocurra en interés de los que se han de emancipar, se basa en una desconfianza fundamental y una sospecha de sus experiencias. La lógica de la emancipación dicta, después de todo, que no podemos realmente confiar en lo que vemos o sentimos, sino que necesitamos que otros nos digan qué es lo que realmente estamos experimentando y cuáles son realmente nuestros problemas. Necesitamos a alguien, en otras palabras, que “levante el velo de la oscuridad de las cosas”, que “llevé la profundidad oscura a la superficie clara, y que, a la inversa, empuje la apariencia falsa de la superficie, de nuevo hacia la secreta profundidad de la razón” (Rancière, 2010, pág. 4). Y una vez más, podemos preguntar qué significaría para aquellos que “esperan” su emancipación que se les diga la “verdad” acerca de sí mismos, su situación y sus problemas.

Estas contradicciones no solo impregnán la lógica general de la emancipación, sino que también están presentes en la manera en la que se manifiesta esta lógica en una pedagogía moderna concreta o, como la llamó Rancière, una pedagogía progresiva concreta (Rancière, 1991a, pág. 121; véase también Pelletier, 2009). Ahora quisiera pasar a la obra de Rancière para demostrar cómo él problematizó esta manera específica de comprender la emancipación y cómo buscó articular una manera diferente de comprender y “hacer” la emancipación y de plantear el problema de la emancipación en primer lugar.

Emancipación, política y democracia

En *On the Shores of Politics*, Rancière caracteriza la “emancipación” como “escapar de una minoría” (Rancière, 1995, pág. 48). Aunque esto podría interpretarse como una definición formal de la emancipación ya que se refiere a terminar con una situación en la que uno es un menor, el uso de la palabra “escapar” ya señala una dinámica diferente a la que se describe anteriormente, ya que asocia la emancipación a una actividad del que “consigue” la emancipación, más que entenderse como algo que se hace a alguien. Rancière, efectivamente, escribe que “nadie escapa de la minoría social salvo por su propio esfuerzo” (ibíd.).

Sin embargo, la emancipación no es simplemente pasar de una posición minoritaria a una mayoritaria. No es un cambio de pertenencia de un colectivo minoritario a uno mayoritario. Más bien, la emancipación conlleva una “ruptura en el orden de las cosas” (Rancière, 2003, pág. 219) –una ruptura, además, que hace posible la aparición de la subjetividad, o, para ser más exactos, una ruptura que *es* la aparición de la subjetividad.

De esta manera, la emancipación puede interpretarse como un proceso de subjetivación¹⁶ Rancière define la subjetivación como “la producción mediante una serie de acciones de un cuerpo y una capacidad de enunciación no identificables previamente dentro de un campo de experiencia dado, cuya identificación es así parte de la reconfiguración del campo de la experiencia” (Rancière, 1999, pág. 35). Hay dos aspectos que son importantes en esta definición y que están estrechamente unidos. El primero que hay que enfatizar es la naturaleza complementaria de la subjetivación (Rancière, 2003, págs. 224-225). La subjetivación, argumenta Rancière, es diferente de la identificación (véase Rancière, 1995, pág. 37).

La identificación tiene que ver con la adopción de una identidad existente, es decir, una manera de ser y hablar y de ser identificable y visible que ya es posible dentro del orden existente –o, por utilizar las palabras de Rancière, dentro del “campo perceptivo” o “mundo perceptible” (Rancière, 2003, pág. 226). En cambio, la subjetivación siempre

es “desidentificación, alejamiento de la naturalidad de un lugar” (Rancière, 1995, pág. 36). La subjetivación “inscribe el nombre de un sujeto como diferente de cualquier parte identificada de la comunidad” (ibíd., pág. 37).

Cuando Rancière emplea la noción de “aparición” en este contexto no es, como él indica, para referirse a “la ilusión de enmascarar la realidad de la realidad” (Rancière, 2003, pág. 224). La subjetividad tiene que ver con la aparición –el “hacerse presente”, como lo he denominado en otros sitios (Biesta, 2006a)– de una forma de ser que no tenía lugar ni parte en el orden existente de las cosas. Por tanto, la subjetivación es un complemento del orden existente porque añade algo a ese orden; y precisamente por este motivo, el complemento también divide el orden existente, la “división de lo perceptible” existente (Rancière, 2003, págs. 224-225)¹⁷.

Entonces, la subjetivación “redefine el campo de la experiencia que ha dado a cada uno su identidad dentro de su grupo” (Rancière, 1995, pág. 40). “Descompone y recompone las relaciones entre las maneras de hacer, de ser y de decir que definen la organización perceptible de la comunidad” (ibíd.).

La subjetivación –y este es el segundo punto– es, por tanto, profundamente política, ya que interviene y reconfigura el orden existente de las cosas, la división o distribución existente de lo perceptible, esto es, de lo que es “capaz de ser aprehendido por los sentidos” (Rancière, 2004, pág. 85). Para poder asir la naturaleza complementaria de la subjetivación y, por ende, la naturaleza complementaria de la política misma, Rancière distingue, dentro de la noción de lo político, entre dos conceptos: *policía* (u *orden policial*) y *política*¹⁸.

Rancière define la policía como “un orden de cuerpos que define la adjudicación de cómo hacer, cómo ser y cómo decir, y que se encarga de que dichos cuerpos sean asignados por nombre a un lugar y tarea concretos” (Rancière, 1999, pág. 29). Es un orden “de lo visible y lo decible, que ve que una actividad concreta es visible y otra no lo es, que este habla se entiende como discurso y el otro como ruido” (ibíd.). *Policía* no debe entenderse como la manera en la que el Estado estructura la vida de la sociedad. No es, en términos habermasianos, el “agarre” del sistema al *Lebenswelt* o mundo de la vida (Habermas, 1987), sino que incluye a ambos.

Como explica Rancière, “la distribución de los lugares y los papeles que definen a un régimen policial se origina tanto de la espontaneidad asumida de las relaciones sociales, como de la rigidez de las funciones estatales” (Rancière, 1999, pág. 29). La “vigilancia policial”, así, no tiene tanto que ver con “la ‘disciplina; de cuerpos’” como con “una norma que rige su aparición, una configuración de ocupaciones y las propiedades de los espacios donde se distribuyen dichas ocupaciones” (ibíd.).

Una manera de interpretar esta definición de la policía es pensar en ella como un

orden que lo incluye todo en el sentido de que todos tienen un lugar, papel o puesto en él –que existe una identidad para todos–. Esto no quiere decir que todos estén incluidos en la gestión del orden. La cuestión, sencillamente, es que nadie está excluido del orden. Después de todo, mujeres, niños, esclavos e inmigrantes tuvieron un lugar claro en la democracia de Atenas, concretamente, el de aquellos a los que no se les permitió participar en la toma de decisiones políticas. Es precisamente en este aspecto donde todo orden policial incluye a todos.

La “política”, entonces, se refiere al “modo de actuar que perturba este ordenamiento” (Rancière, 2003, pág. 226) y que lo hace en nombre de, o con referencia a, la igualdad. Rancière reserva así el término *política* “a una actividad extremadamente determinada, antagonista a la vigilancia policial: cualquier cosa que rompa la configuración tangible en la cual los partidos y partes o la falta de ellos se definen por una presunción que, por definición, no tiene lugar en esa configuración” (Rancière, 1999, págs. 29-30). Esta ruptura se manifiesta en una serie de acciones “que reconfiguran el espacio en el que los partidos, las partes o la falta de las partes ha sido definido” (ibíd., pág. 30). La actividad política se concibe como “todo lo que desplaza un cuerpo del lugar que le ha sido asignado... Hace visible lo que no tenía que ser visto, y hace que se oiga un discurso cuando antes solo había lugar para el ruido” (ibíd., pág. 30).

La actividad política siempre es un modo de expresión que deshace las divisiones perceptibles del orden policial implantando un supuesto básicamente heterogéneo, la de una parte de aquellos que no tienen parte, un supuesto que, en última instancia, en sí demuestra la mera contingencia del orden [y] la igualdad de cualquier ser hablante con cualquier otro ser hablante (ibíd.).

La política, entonces, se refiere al acontecimiento cuando dos “procesos heterogéneos” se juntan: el proceso policial y el proceso de igualdad (véase ibíd.). Esto último tiene que ver con “un conjunto abierto de prácticas impulsadas por el supuesto de la igualdad entre cualquier y todo ser hablante y por la preocupación por poner dicha igualdad a prueba” (ibíd.)¹⁹ Para Rancière, la política interpretada de esta manera siempre es una política democrática. Sin embargo, la democracia “no es un régimen o forma de vida social” –no es y no puede ser, en otras palabras, parte del orden policial – sino que debería más bien interpretarse “como la institución de la política misma” (ibíd., pág. 101). Toda política es democrática, no en el sentido de un conjunto de instituciones, sino en el sentido de formas de expresión “que confrontan la lógica de la igualdad con la lógica del orden policial” (ibíd.). La democracia, podríamos decir, es una “reivindicación” de la igualdad. La democracia –o, para ser más exactos, la apariencia de democracia– no es, por tanto, sencillamente la situación en la que un grupo que antes

había sido excluido del terreno de la política da un paso hacia delante para reclamar su lugar bajo el sol.

Es al mismo tiempo la creación de un grupo como colectivo, con una identidad concreta que no existía antes. La actividad democrática, por ejemplo, se encuentra en la actividad de los obreros del siglo XIX “que establecieron una base colectiva para las relaciones laborales” que anteriormente se consideraban “el producto de un número infinito de relaciones entre particulares” (ibíd., pág. 30). La democracia establece así nuevas identidades políticas, identidades que no eran parte de ni existían en el orden establecido –y precisamente en este sentido es un proceso de subjetivación-. O como lo define Rancière, “La democracia es designar a sujetos que no coinciden con los partidos del Estado o de la sociedad” (ibíd., págs. 99-100).

Esto significa además que “el lugar donde aparecen las personas” es el lugar “donde se desarrolla la disputa” (ibíd., pág. 100). Rancière recalca que esta disputa –que es la “forma” correcta de la democracia– “no es la oposición de intereses u opiniones entre partidos sociales” (Rancière, 2003, pág. 225). La democracia, explica, no es ni la consulta de los diversos partidos a la sociedad acerca de sus intereses respectivos, ni el derecho común que se impone igualmente a todos. El *demos* que le da su nombre no es ni el pueblo ideal soberano, ni la suma de los partidos de la sociedad, ni siquiera el sector pobre y que sufre de esa sociedad (ibíd.)

La disputa política más bien es un conflicto “sobre el recuento mismo de esos partidos” (Rancière, 1999, pág. 100). Es una disputa entre “la lógica policial de la distribución de lugares y la lógica política del acto igualitario” (ibíd.). Política en relación con la clase social, la configuración de Rancière de la emancipación definitivamente no se limita a esto. La emancipación tiene que ver con la verificación de la igualdad de cualquier ser hablante con cualquier otro ser hablante. La disensión, por tanto, siempre es acerca de la redistribución de las demarcaciones entre “ruido” y “voz”, no en términos de una política del reconocimiento donde aquellos con voz otorgan voz a aquellos que hasta ese momento se consideraba que solo generaban “ruido”, sino basándose en la “simple” reivindicación de que uno genera “voz” en vez de “ruido”.

Es, por tanto, “principalmente un conflicto sobre la existencia de un escenario común y la existencia y el estado de aquellos presentes en él” (ibíd., págs. 26-27). La esencia de la democracia/política entonces es la disensión más que el consenso (véase Rancière, 2003, pág. 226). Pero la disensión no es la “oposición de intereses u opiniones. Es la producción, dentro de un mundo determinado y perceptible, de algo dado que le es heterogéneo” (ibíd.).

Es precisamente en este sentido en el que podríamos decir, por tanto, que la política es productiva o poética, ya que genera subjetividad en vez de depender de una

subjetividad política concreta. Esto, no obstante, no tiene que ver con crear “sujetos *ex nihilo*” -la política, como “modo de subjetivación”, crea sujetos “transformando identidades definidas en el orden natural” (Rancière, 1999, pág. 36). Es en este sentido en el que Rancière argumenta que la política es estética “ya que hace visible lo que había sido excluido del campo perceptivo, y hace audible lo que resultaba inaudible” (ibíd.). Es por esto también por lo que Rancière recalca que un sujeto político “no es un grupo que ‹adquiera conciencia› de sí mismo, que encuentre su voz, imponga su peso en la sociedad”, porque establecerse como sujeto no ocurre antes del “acto” de la política sino más bien dentro y a través de ella (ibíd., pág. 40).

Rancière caracteriza al sujeto político como “un operador que conecta y desconecta diferentes áreas, regiones, identidades, funciones y capacidades existentes en la configuración de una experiencia dada –es decir, en el nexo de distribuciones del orden policial o cualquier igualdad ya inscrita allí, sin importar lo frágiles o fugaces que puedan ser dichas inscripciones–” (ibíd.). Rancière da el ejemplo de Jeanne Deroin, que en 1849 se presentó como candidata a las elecciones legislativas en las que no podía contender. Así “ella demostró la contradicción dentro de un sufragio universal que excluía a su sexo de dicha universalidad” (ibíd., pág. 41). Es la puesta en escena “de la misma contradicción entre lógica policial y lógica política” (ibíd.) lo que convierte esto en un acto político.

Es el “establecer una relación entre dos cosas no conectadas lo que se convierte en la medida de lo que es incommensurable entre dos órdenes”, y esto genera tanto “nuevas inscripciones de igualdad dentro de la libertad como una esfera nueva de visibilidad para posteriores manifestaciones” (ibíd., pág. 42). Es por esto por lo que la política de Rancière no se compone de relaciones de poder sino de “relaciones entre mundos” (ibíd.).

Es importante ver que para Rancière el objeto de la política no es crear caos y alteración constantes. Aunque Rancière sostendría que la política es básicamente algo bueno, esto no significa que el orden policial sea necesariamente malo. Aunque esto puede no ser muy prominente en la obra de Rancière –lo que significa que a menudo se pasa por alto– él sí defiende que las disputas democráticas puedan tener un efecto positivo sobre el orden policial ya que generan “inscripciones de igualdad” (ibíd.) –dejan detrás rastros en el orden policial (transformado)–. Por eso Rancière recalca que “existe una policía peor y una mejor” (ibíd., pág. 30-31). Pero la mejor no es la “que se adhiere al orden supuestamente natural de la sociedad o la ciencia de los legisladores” –es aquella a la “que toda irrupción perpetrada por la lógica igualitaria más le ha sacudido de su lógica ‹natural›”– (ibíd., pág. 31).

Rancière reconoce así que la policía “puede generar todo tipo de bien, y un tipo de

policía puede ser infinitamente preferible a otro” (ibíd.). Pero, aunque la policía sea “dulce y bondadosa” no por ello deja de ser lo contrario de la política. Esto también significa que para Rancière la política es bastante excepcional –o como él lo explica en *On the Shores of Politics*, la política, y por ende la democracia, solo puede ser “esporádica”– (Rancière, 1995, pág. 41). Dado que la política consiste en la interrupción del orden policial, nunca puede convertirse en ese orden. La política “siempre es local y ocasional”, por lo cual su “eclipse real es perfectamente verdadero y no existe ciencia política alguna que pueda trazar su futuro ni tampoco una ética política podría hacer de su existencia el objeto exclusivamente de la voluntad” (Rancière, 1999, pág. 139).

No es difícil ver que la idea de la igualdad impregna todo lo que Rancière expresa acerca de la política, la democracia y la emancipación. Lo más significativo acerca de la posición de Rancière es que él no concibe la igualdad como algo que deba lograrse a través de la política. Para Rancière la democracia no indica una situación en la que todos seamos iguales, ni es la emancipación el proceso mediante el cual pasemos de la desigualdad a la igualdad, es decir, un proceso mediante el cual superemos la desigualdad y nos hagamos iguales. Para Rancière la igualdad no es un objetivo que deba lograrse a través de medios políticos u otros medios. La igualdad, según él, “es una presunción, un axioma inicial –o no es nada–” (Rancière, 2003, pág. 223).

Lo que sí podemos hacer –y lo que, en cierto sentido, impulsa la política o hace que algo sea político– es probar o verificar el supuesto de igualdad en situaciones concretas. Rancière explica que lo que hace que una acción sea política “no es su objeto o el lugar donde se lleva a cabo, sino únicamente su forma, la forma en la que la confirmación de la igualdad se inscribe en el establecimiento de una disputa, de una comunidad que existe únicamente a través de su división” (Rancière, 1999, pág. 32).

Para que algo sea político, por tanto, “debe dar lugar a una unión entre la lógica policial y la lógica igualitaria que jamás se establece por adelantado” (ibíd.). Esto significa que nada es político en sí mismo. Pero cualquier cosa se puede politizar “si da lugar a una unión de estas dos lógicas” (ibíd.). La igualdad, por tanto, no es un principio que la política deba poner en servicio. “Es un mero supuesto que debe discernirse dentro de las prácticas que lo implantan” (ibíd., pág. 33). Sin embargo, la igualdad solo genera política “cuando se implanta en la forma específica de un caso concreto de disensión” (Rancière, 2004, pág. 52), y es entonces cuando “se constituye un sujeto específico, un sujeto supernumerario en relación con el número calculado de grupos, lugares y funciones de la sociedad” (ibíd., pág. 51).

La práctica de la emancipación

Si la emancipación “convencional” parte del supuesto de la desigualdad y considera la emancipación como el acto mediante el cual alguien se convierte en igual a través de una “poderosa intervención” de fuera, Rancière concibe la emancipación como algo que las personas hacen para sí mismas. Para ello no necesitan esperar hasta que alguien les explique su condición objetiva. La emancipación “simplemente” significa actuar basándose en la presunción –o el “axioma”– de igualdad. En este sentido, es un tipo de “prueba de igualdad” (Rancière, 1995, pág. 45). Más que una inversión de la manera convencional de comprender la emancipación –que seguiría aceptando la legitimidad de la manera en la que se formula el problema que debe resolver la emancipación, es decir, que se origina en la desigualdad que se debe vencer– Rancière desplaza el “vocabulario” de emancipación y sugiere nuevas preguntas, así como nuevas respuestas.

La tesis que propone en su libro *The Nights of Labor* (Rancière, 1991b) es que la emancipación de la clase obrera no fue ni acerca de importar el pensamiento científico – esto es, conocimiento sobre su condición objetiva– al mundo del obrero ni acerca de la afirmación de la cultura obrera. Fue más bien “una ruptura de la división convencional [*partage*] que asignaba el privilegio del pensamiento a algunos y la tarea de la producción a otros” (Rancière, 2003, pág. 219). Así, Rancière mostró que los obreros franceses “que, en el siglo XIX crearon periódicos y asociaciones, escribieron poemas o se unieron a colectivos utópicos, reivindicaban su condición como seres plenamente hablantes y pensantes” (ibíd.). Su emancipación, por tanto, se basaba en “la voluntad transgresora... para actuar como si la igualdad intelectual fuera de hecho, real y efectiva” (ibíd.).

Rancière argumenta que lo que hicieron los obreros fue diferente a cómo se concebía convencionalmente la emancipación. Esto lo explica en términos de “silogismo de la emancipación” (Rancière, 1995, pág. 45). La premisa mayor del silogismo es que “todos los franceses son iguales ante la ley” (ibíd.). La premisa menor se deriva de la experiencia directa –por ejemplo, el hecho de que los sastres de París fueran a la huelga por no ser tratados como iguales con respecto a sus salarios.

Existe, por tanto, una verdadera contradicción. Pero, como argumenta Rancière, hay dos maneras de concebir esta contradicción. La primera es la manera “a la que estamos acostumbrados”, según la cual “las palabras jurídicas/políticas son ilusorias, la igualdad aseverada es meramente una fachada diseñada para enmascarar la realidad de la desigualdad” (ibíd., pág. 46). “Así razona el buen juicio de la desmitificación” (ibíd., pág. 47). Sin embargo, los trabajadores adoptaron la otra opción tomándose la premisa en serio. La huelga de sastres de 1833 adoptó entonces la forma de una prueba lógica. Y lo que tenía que demostrarse mediante su huelga era precisamente la igualdad.

Al escribir acerca de este acontecimiento, Rancière observa que una de las

exigencias de los sastres “parecía extraña” ya que exigían ‘relaciones de igualdad’ con los amos” (ibíd., págs. 47-48). Lo que hicieron con esto no era negar ni intentar superar la relación de dependencia económica que existía entre ellos y sus amos. Sin embargo, al reivindicar una relación diferente, una de igualdad jurídica –al enfrentar el mundo de la desigualdad económica con el mundo de la igualdad jurídica– engendraron, en palabras de Rancière, “una realidad social diferente, basada en la igualdad” (ibíd., pág. 48). Lo que importa aquí –y este es el motivo por el cual me centro en el detalle del ejemplo– es que la emancipación en este caso no tenía que ver con superar la desigualdad económica sino que consistía en establecer una nueva relación social, en este caso una en la que la negociación entre los trabajadores y sus patrones se convirtió en un elemento habitual de su relación. Rancière resume lo que estaba en juego como sigue:

Esta desigualdad social no es ni una igualdad jurídica/política sencilla ni una nivelación económica. Es una igualdad consagrada como una posibilidad en textos jurídicos/políticos, y luego traducida, desplazada y maximizada en la vida cotidiana. Tampoco es la totalidad de la igualdad: es una manera de hacer realidad la relación entre la igualdad y la desigualdad, de vivirla, y a la vez, desplazarla de forma positiva (ibíd.).

La emancipación aquí no es cuestión de “convertir a la mano de obra en el principio fundamental de la nueva sociedad”. Es más bien cuestión de que los trabajadores emergan de su condición minoritaria “y demuestren que verdaderamente pertenecen a la sociedad, que verdaderamente se comunican con todos en un espacio común” (ibíd.). Demuestran a través de sus acciones, en otras palabras, “que no son meras criaturas de la necesidad, de la queja y la protesta, sino criaturas del discurso y la razón, que son capaces de oponerse a razón y de darle a su acción una forma manifiesta” (ibíd.).

“La autoemancipación”, como la denomina Rancière en este contexto, es por tanto una “autoafirmación como copartícipe en un mundo común” (ibíd., pág. 49). Rancière añade que “el demostrar que uno tiene razón jamás ha obligado a otros a reconocer que estaban equivocados” (ibíd.). Por ello el “espacio de significado compartido” no es un espacio de consenso sino de disensión y transgresión. Es un “allanamiento” de un mundo común. Esto no solo significa que el llamamiento a la igualdad “nunca se hace oír sin definir su propio espacio” (ibíd., pág. 50), sino también que este llamamiento a la igualdad debe articularse “como si el otro siempre pudiera comprender [nuestros] argumentos” (ibíd.). Rancière advierte de que aquellos que en términos generales dicen que los demás no pueden entenderlos, que no existe un lenguaje común, “pierden todo fundamento para que sus propios derechos sean reconocidos” (ibíd.). Por eso el

“estrecho camino de la emancipación” atraviesa la “aceptación de mundos separados” y la “ilusión del consenso” –sin ser ninguna de estas opciones.

Rancière concluye que en el corazón de esta “nueva idea de la emancipación” radica entonces una noción de “igualdad de inteligencias como requisito esencial tanto de inteligibilidad como de comunidad, como presunción que todos deben esforzarse por validar por su propia cuenta” (ibíd., pág. 51). El “hombre democrático” –el sujeto político o sujeto de la política– es, por tanto, “un ser que habla”, y en este sentido es un “ser poético” (ibíd., pág. 51). El ser humano democrático, añade Rancière, es capaz de abrazar “una distancia entre las palabras y las cosas que no es engaño, no es artimaña, sino humanidad” (ibíd.).

El ser humano democrático es capaz de abrazar aquello que Rancière denomina “la irreabilidad de la representación”, con lo cual se refiere a la irreabilidad de la idea de la igualdad así como a la naturaleza arbitraria del lenguaje. Pero decir que la igualdad no es real no significa que sea una ilusión –y precisamente aquí, Rancière articula una posición que ya no depende de la necesidad de desmitificación–. Él argumenta que debemos empezar con la igualdad –“aseverando la igualdad, dando por hecho la igualdad, trabajando desde la igualdad, intentando averiguar cuán productiva puede ser”– con el fin de maximizar “toda libertad e igualdad posibles” (ibíd., págs. 51-52). Aquel que no empiece por aquí sino en su lugar empiece con desconfianza, y “que asuma la desigualdad y se proponga reducirla”, solo conseguirá establecer “una jerarquía de desigualdades... y generará desigualdad indefinidamente” (ibíd., pág. 52).

Educación y emancipación

La pregunta de si debemos empezar desde el supuesto de la igualdad o la desigualdad no es solo una pregunta para la política –también es una pregunta fundamental para la educación, sobre todo, dado el papel prominente de la educación, y más generalmente, un tipo de pensamiento pedagógico en el “proyecto” de emancipación de la Ilustración–. Incluso se podría argumentar que la “pedagogía” de la emancipación convencional es idéntica a la pedagogía de la educación convencional en el sentido de que la educación se suele concebir como una práctica en la que aquellos que aún no saben reciben conocimientos de aquellos que sí saben (y, por tanto, son dependientes de aquellos que saben, en su trayectoria hacia la igualdad y la emancipación).

La educación así concebida empieza con una desigualdad fundamental entre el que educa y el que recibe –y necesita– educación. La pregunta para Rancière es si esta es la única manera en la que podemos comprender la lógica de la educación –y de ahí la lógica de la emancipación–. En su libro *The Ignorant Schoolmaster* (Rancière, 1991a),

cuenta la historia de Joseph Jacotot, un maestro de escuela francés exiliado que a principios del siglo XIX desarrolló un enfoque pedagógico denominado “enseñanza universal”, que no concebía la educación como un proceso que empieza con la desigualdad para llegar a la igualdad, sino que se basaba en el supuesto de la igualdad de inteligencia fundamental de todos los seres humanos.

El método de Jacotot fue el resultado de un descubrimiento que hizo cuando le pidieron que enseñara a alumnos cuyo idioma él no hablaba. El éxito de su labor le enseñó que lo que él siempre había considerado esencial para la educación –la explicación– en realidad no era necesaria para que los alumnos aprendieran. Así empezó Jacotot a ver que la explicación, en vez de ser el fundamento de la actividad pedagógica, en realidad vuelve estúpidos a los alumnos ya que, como aclara Rancière, explicarle algo a alguien “es en primer lugar mostrarle que él no puede comprenderlo por sí solo” (Rancière, 1991a, pág. 6).

Por eso, Rancière se refiere a la explicación como “el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido entre mentes conocedoras y mentes ignorantes” (ibíd.). El “truco especial” del explicador consiste en “un doble gesto inaugural” donde “decreta el inicio absoluto: es solo ahora cuando empieza el acto del aprendizaje”, y “habiéndolo arrojado un velo de ignorancia sobre todo lo que hay que aprender, se asigna a sí mismo la tarea de retirarlo” (ibíd., págs. 6-7). El mito pedagógico divide entonces al mundo en dos y divide la inteligencia en dos: “una inteligencia inferior y una superior”. La explicación, desde este punto de vista, se convierte en “estulticia forzada” (ibíd., pág. 7).

Si bien Jacotot no les enseñó nada a sus alumnos –ellos aprendieron mediante su propia implicación con materiales, como libros– esto no significó que aprendieran sin un maestro; solo que aprendieron sin un “maestro explicador” (ibíd., pág. 12). Aunque “Jacotot les había enseñado algo, no les había comunicado nada” (ibíd., pág. 13). Lo que hizo Jacotot fue emplazar a sus alumnos para que utilizaran su inteligencia en una “relación de voluntad a voluntad” (ibíd.). Mientras que la explicación tiene lugar “siempre que una inteligencia se subordina a otra”, la emancipación sucede cuando una inteligencia se obedece solo a sí misma, “incluso cuando la voluntad obedece a otra voluntad” (ibíd.).

Desde esta perspectiva, el principal “problema” educativo es el de revelar “una inteligencia a sí misma” (ibíd., pág. 28). Lo que esto requiere no es una explicación sino atención, es decir, realizar el esfuerzo de utilizar la propia inteligencia. Como escribe Rancière, lo que hace falta es una “atención absoluta para ver y volver a ver, para decir y repetir” (ibíd., pág. 23). La ruta que sigan los alumnos en respuesta a esto es desconocida, pero de lo que no pueden escapar los estudiantes, argumenta Rancière, es “del ejercicio de la libertad”. Esto se suscita mediante una pregunta en tres partes: “¿Qué

ves? ¿Qué piensas sobre ello? ¿Cómo lo interpretas? Y así, hasta el infinito” (ibíd.).

Por tanto, en el método de Jacotot solo hay dos “actos fundamentales” para el maestro, “interroga, exige el habla, es decir, la manifestación de una inteligencia que no era consciente de sí misma o que se había dado por vencida” y “verifica que la labor de la inteligencia se realice con atención” (ibíd., pág. 29). Rancière recalca que la interrogación no debe entenderse de la manera socrática, donde el único fin de la interrogación es conducir al alumno hasta un punto ya conocido por el maestro. Lo que importa aquí es que, si bien este “puede ser el camino al aprendizaje”, no es “de forma alguna el camino a la emancipación” (ibíd.). Lo fundamental para la emancipación en la educación, por tanto, es la conciencia “de lo que la inteligencia puede hacer cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra igual a sí misma” (ibíd., pág. 39). Y esto es lo que necesita verificarse constantemente, a saber, “el principio de igualdad de todos los seres hablantes” (ibíd.). Lo que hay que verificar es la creencia de que “no hay jerarquía en la capacidad intelectual” sino solo “desigualdad en la manifestación de la inteligencia” (ibíd., pág. 27).

Rancière concluye, por tanto, que la emancipación entendida así no es algo “dado por los eruditos, por sus explicaciones al nivel de la inteligencia de las personas” –la emancipación siempre es “emancipación arrebatada, incluso contra los eruditos, cuando uno se enseña a sí mismo” (ibíd.), p. 99). Lo único necesario aquí es emplazar a otros a que utilicen su inteligencia, lo que significa verificar “el principio de igualdad de todos los seres hablantes” (ibíd., pág. 39). Después de todo, “lo que embrutece a la gente corriente no es la falta de instrucción, sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia” (ibíd.). Lo único necesario es recordarle a la gente que puede ver y pensar por sí misma y que no depende de otros que vean y piensen por ella.

¿Implicaría esto que la emancipación depende de la verdad de la proposición de que toda inteligencia es igual? No es así como lo ve Rancière. Para él la tarea es ver “qué se puede hacer bajo este supuesto” (ibíd., pág. 46). Una cosa que no se puede hacer bajo este supuesto es convertir la emancipación en un método social. Rancière insiste en que “solo un hombre puede emancipar a un hombre” (ibíd., pág. 102). Existen “cien maneras de instruir, y el aprendizaje también sucede en la escuela del embrutecedor” (ibíd.) –pero la emancipación no trata sobre el aprendizaje–. La emancipación trata sobre el uso de la propia inteligencia bajo el supuesto de la igualdad de inteligencias. Por tanto, existe “solo una manera de emanciparse”, y a esto Rancière añade que “ningún partido ni gobierno, ningún ejército, escuela ni institución emancipará jamás a una sola persona” (ibíd.) porque cada institución es siempre una “dramatización” o “encarnación” de la desigualdad (ibíd., p. 105).

La enseñanza que hace posible la emancipación, porque empieza con el supuesto de

la igualdad, puede entonces “dirigirse solamente a individuos, jamás a sociedades” (ibíd.)— y en el capítulo final de *The Ignorant Schoolmaster* Rancière narra cómo todo intento por convertir la enseñanza universal en un método e institucionalizarla ha fracasado desde el punto de vista de la emancipación.

Rancière sospecha especialmente de los intentos de utilizar la educación –o para ser más exactos, los centros educativos y la escolarización– para conseguir la igualdad. Esta es, por supuesto, la aspiración de los “progresistas” que quieren “liberar la mente y promover las habilidades de las masas” (ibíd., pág. 121). Pero la idea del progreso así concebido se basa en lo que Rancière denomina “la ficción pedagógica”, que es “la representación de la desigualdad como retraso del propio desarrollo” (ibíd., pág. 119).

Esto coloca al educador en una posición en la que siempre tiene que estar por delante del que necesita ser educado para ser liberado. Sin embargo, Rancière advierte de que, en cuanto nos embarquemos en esta trayectoria –una trayectoria que empieza con el supuesto de la desigualdad–, jamás seremos capaces de alcanzar la igualdad. “Nunca podrá el alumno ponerse a la altura del maestro, ni el pueblo a la de la élite ilustrada; pero la esperanza de llegar allí les hace avanzar por el buen camino, el de las explicaciones perfeccionadas” (ibíd., pág. 120). Los “progresistas” desean lograr la igualdad mediante “un sistema bien ordenado de instrucción pública” (ibíd., pág. 121).

Rancière demuestra cómo el método de Jacotot podría incluso incorporarse a este sistema –y en realidad se adoptó así, si bien “salvo en un par de pequeñas cuestiones”, a saber, que los profesores que utilizaban el método de Jacotot ya no estaban enseñando lo que no sabían y ya no partían del supuesto de la igualdad de inteligencia– (véase ibíd., pág. 123). Pero estas “pequeñas cuestiones” son, naturalmente, cruciales. La elección, por tanto, está entre “hacer una sociedad desigual de hombres iguales o hacer una sociedad igualitaria con hombres desiguales” (ibíd., pág. 133), y para Rancière la elección está clara. “Solo hace falta aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual”, ya que esto es lo que significa “estar emancipado” (ibíd.). Pero esta “cosa tan sencilla” es en realidad “lo más difícil de comprender” porque “la nueva explicación –el progreso– ha confundido de forma inextricable igualdad con lo contrario” (ibíd.). Rancière, por tanto concluye, lo siguiente:

La tarea a la que se dedican los corazones y mentes republicanas es la de hacer una sociedad igualitaria de hombres desiguales, para reducir la desigualdad indefinidamente. Pero quien adopte esta posición solo tiene una manera de llevarla hasta el final, y es la pedagogización de la sociedad –la infantilización generalizada de los individuos que la componen–. Más adelante, esto se denominará formación continua, es decir, la coextensión de las instituciones explicativas en la sociedad

(ibíd.).

La emancipación y la institución de la escuela

En los apartados precedentes, he reconstruido las ideas de Rancière sobre la emancipación desde tres ángulos diferentes: el ángulo de la teoría política, el ángulo de la práctica política y el ángulo de la educación. Si bien las tres dimensiones difieren en su énfasis, contexto y, hasta cierto punto, en su vocabulario, no resulta demasiado difícil ver el conjunto común de ideas que las recorre, ni tampoco es difícil discernir el “compromiso” subyacente que informa la obra de Rancière. No es que pretenda sugerir que sea fácil darle nombre a este compromiso. Lo que surge del trabajo de Rancière es un compromiso con un grupo de conceptos entrelazados: igualdad, democracia, emancipación.

Pero la importancia de la obra de Rancière no radica en el compromiso con este conjunto de conceptos en sí, en gran parte porque los “interlocutores del debate” de Rancière –si se puede utilizar esta expresión²⁰– están comprometidos con exactamente el mismo conjunto de conceptos. El ingenio de la obra de Rancière radica ante todo en el hecho de que ha sido capaz de demostrar que lo que se hace bajo y en nombre de la igualdad, la democracia y la emancipación a menudo resulta en lo contrario, ya que genera desigualdad y mantiene a las personas en su lugar. Lo que importa, por tanto, no es que estemos comprometidos con la igualdad, la democracia y la emancipación sino cómo nos comprometemos con ello y cómo expresamos y articulamos ese compromiso. Rancière nos presenta así una diferencia crítica dentro del discurso sobre emancipación, igualdad y democracia.

Una de las revelaciones centrales de Rancière es que, mientras proyectemos la igualdad hacia el futuro y la veamos como algo que hay que conseguir mediante intervenciones y actividades concretas con el objetivo de superar la desigualdad existente –como la educación de las masas o la pedagogización integral de la sociedad–, jamás alcanzaremos la igualdad sino que sencillamente reproduciremos la desigualdad. La forma de salir de este atolladero es traer la igualdad al aquí y ahora y actuar basándonos en el supuesto de la igualdad de todos los seres humanos o, como especifica Rancière en *The Ignorant Schoolmaster*, la igualdad de la inteligencia de todos los seres humanos. Actuar conforme a este supuesto exige una verificación constante del mismo –no para comprobar si el supuesto es verdad in abstracto, sino para ejercer la verdad del supuesto, es decir, para hacerlo verdad en situaciones siempre concretas–.

Como dice Rancière en *The Ignorant Schoolmaster*, el problema no es demostrar o rebatir que toda inteligencia es igual sino ver “qué se puede hacer bajo ese supuesto”. El nombre de la práctica de la verificación del supuesto de la igualdad es “política”. La

política, por tanto, no es la práctica que trae o genera igualdad, ni es la igualdad el principio que debe avanzarse a través del ejercicio de la política. Lo que confiere a un acto su carácter político es cuando “escenifica” la contradicción entre la lógica del orden policial y la lógica de la igualdad, es decir, cuando relaciona dos mundos sin conexión, heterogéneos e incommensurables: el orden policial y la igualdad.

Es por esto por lo que la disensión radica en el corazón de los actos políticos. Sin embargo, la disensión no debe entenderse como un conflicto o “una pelea” (Rancière, 2010, pág. 15) –ya que eso supondría que las partes implicadas en el conflicto ya existen y tienen una identidad–. La disensión es “una brecha en la configuración misma de conceptos perceptibles, una disociación introducida en la correspondencia entre las maneras de ser y las maneras de hacer, ver y hablar” (ibid.).

La igualdad es, de una vez, el principio final de todo orden social y gubernamental y la causa omitida de su funcionamiento “normal”. No radica ni en un sistema de formas constitucionales ni en forma de costumbres sociales, ni en la enseñanza uniforme de los hijos de la república, ni en la disponibilidad de productos asequibles en las estanterías del supermercado. La igualdad es fundamental y ausente, oportuna e inoportuna, siempre dependiente de la iniciativa de individuos y grupos que... asumen el riesgo de verificar su igualdad, de inventar formas individuales y colectivas de verificarla (ibíd.).

Es por esto asimismo por lo que el acto político es un acto de “sujetos complementarios inscritos como excedentes en relación con cualquier recuento de las partes de una sociedad” (Rancière, Panagia y Bowlby, 2001). El sujeto político –que para Rancière siempre es también el sujeto democrático, el *demos*– está, por tanto, constituido en y a través del acto político, por lo cual Rancière argumenta que la política es un proceso de subjetivación. Así, se podría decir que los conceptos centrales de Rancière –igualdad, democracia y política– se solapan en cuanto a que el acto político consiste en la verificación de la igualdad, y cuando se hace esto a través de la escenificación de la disensión, “tiene lugar” la democracia no como régimen político sino como una interrupción del orden policial.

Esto es cierto también para la noción de “emancipación” porque estar emancipado significa actuar basándose en el supuesto de la igualdad. Esto tiene el carácter de un “allanamiento” de un mundo común que, como he demostrado, no solo significa que el llamamiento a la igualdad solo puede hacerse oír definiendo su propio espacio, sino que también debe proceder sobre el supuesto de que el otro siempre puede comprender nuestros argumentos. La emancipación, por tanto, no aparece como resultado de una trayectoria educativa concreta. La emancipación trata sobre el uso de la propia inteligencia bajo el supuesto de la igualdad de inteligencias.

Conclusiones

Lo fundamental de la aportación de Rancière no es solo que nos presenta un relato de la emancipación que es radicalmente diferente al relato convencional que ya he descrito anteriormente. La importancia de la aportación de Rancière no reside solo en el hecho de que nos ayuda a comprender la emancipación de manera distinta, sino también en el hecho de que es capaz de superar las principales contradicciones dentro de la manera convencional de comprender y “hacer” la emancipación, especialmente la idea de que la emancipación empieza con la dependencia y que empieza con una desigualdad fundamental.

La percepción de Rancière tampoco se basa ya en la desconfianza fundamental de las experiencias de aquellos que han de ser emancipados en la medida en que la emancipación solo puede suceder si las experiencias de aquellos que han de ser emancipados son remplazadas por un entendimiento “adecuado” y “correcto”.

En este sentido, se puede caracterizar el relato de Rancière de la emancipación como un relato frágil, un relato que no proporciona una garantía de que los emancipadores puedan sencillamente generar la emancipación de aquellos a su cargo. Esto no quiere decir que no haya lecciones que aprender de la historia y el análisis social.

Pero estas lecciones ya no se consideran el “motor” de la emancipación, ya que si uno llega a las conclusiones “correctas” la emancipación simplemente sigue. Este aprendizaje no debería, en otras palabras, escenificarse en términos del “mito de la pedagogía” en el que el mundo se divide entre mentes conocedoras (emancipadores/explicadores) y mentes ignorantes. La diferencia aquí –y esto es importante para apreciar la diferencia que Rancière pretende articular en nuestra comprensión de la práctica de la educación emancipadora– no está entre aprender con un maestro y aprender sin un maestro.

La diferencia está entre aprender con un “maestro explicador” y aprender sin un “maestro explicador”. Lo que insinúa Rancière, en otras palabras, no es una escuela sin profesores, una escuela sin maestros (véase también Pelletier, 2009); lo que él considera el principal obstáculo para la emancipación es la posición del “maestro explicador”²¹. Por tanto, sigue existiendo la autoridad dentro de la educación emancipadora, pero esta autoridad no se basa en la diferencia de conocimiento o perspicacia o comprensión. “El ignorante maestro de escuela no establece ninguna relación de inteligencia con la inteligencia. Tan solo es una autoridad, solamente una voluntad que envía al ignorante por un camino, es decir, para instigar una capacidad ya poseída” (Rancière, 2010, págs. 2-3). Y todo esto no es solo un problema para el centro educativo. Es a la vez, y quizás ante todo, un problema para la sociedad y la manera en la que concebimos la

emancipación en general.

Las ideas de Rancière implican una crítica de una “lógica” particular de la emancipación en la que se asume que la emancipación requiere una “poderosa intervención” desde fuera –una intervención, además, basada en la explicación–. En este sentido, se podría decir que la crítica de Rancière está dirigida a cualquier situación en la que la explicación emerge como la clave de la emancipación –la escuela es un ejemplo de ello, pero esta “lógica” particular de la escolarización puede igualmente ocurrir en muchos otros lugares, incluso hasta el punto en que la sociedad misma se forje sobre la lógica explicativa de la escolarización– (sobre esto, véase Bingham y Biesta, 2010, Capítulo 8, “The World Is Not a School”). De esta manera, la crítica de Rancière es ante todo una crítica de la lógica particular de la emancipación, una lógica ejemplificada por una noción particular de la escolarización pero no limitada a la institución de la escuela.

Capítulo seis

Democracia

La pluralidad es la condición de la acción humana.

Hannah Arendt

Si Rancière nos ayuda a ver cómo la educación y la política están íntimamente ligadas cuando lo que “está en juego” es la cuestión de la emancipación, Hannah Arendt, mi interlocutora de debate en este capítulo, es una autora que plantea el extremo contrario, ya que ha sido una de las más abiertas críticas de la idea de que la educación y la política puedan estar relacionadas. Ella opina que el terreno de la educación debería “divorciarse” de todos los demás, y sobre todo del terreno de la vida política.

Por tanto, Arendt supone un verdadero desafío para cualquiera interesado en las relaciones entre educación, emancipación, democracia y política. Aunque este desafío es importante porque puede ayudar a sacar a la luz algunos de los supuestos en los que se basan los argumentos a favor y en contra de determinadas constelaciones de educación democrática. Uno de estos supuestos –como demostraré en este capítulo– tiene que ver con lo que Rancière denomina “ficción pedagógica”, que es “la representación de la desigualdad como retraso del propio desarrollo” (Rancière 1991a, pág. 119). Esta “ficción pedagógica” es una manifestación de un problema mucho más amplio del discurso y las prácticas educativas, que es la tendencia a pensar en la educación en términos enteramente psicológicos y, más específicamente, en términos de desarrollo psicológico.

En este capítulo demuestro cómo el argumento de Arendt de la separación estricta del área de la educación del área de la política se basa en una interpretación “evolutiva” de la educación. Aunque estos supuestos desempeñan un papel central en aquellas partes del trabajo de Arendt en las que debate explícitamente la educación, desaparecen cuando escribe sobre política. Aquí el “tono” de su trabajo es característicamente político y, lo que es más importante para el argumento general de este libro, también característicamente existencial en cuanto a que se centra en la pregunta de qué significa –como digo– existir políticamente, esto es, existir bajo la condición de pluralidad. Utilizaré esta última perspectiva para construir un argumento frente al planteamiento de Arendt sobre la separación de la educación del campo de la política democrática –que,

como intentaré aclarar, es al mismo tiempo un argumento que retira toda la cuestión de la educación democrática del desarrollismo psicológico y la sitúa firmemente en el área de la acción humana— (entendida en el sentido arendtiano de la palabra; véase más adelante).

Al hacer existencial en lugar de evolutiva la cuestión de la democracia, sugiero también una lectura que hace frágil la relación entre educación y democracia, esto es, una interpretación en la que la idea no es que la educación pueda desarrollar o, aún peor, producir personas democráticas, sino donde hay un interés continuo en promover esas situaciones –esas formas de unión humana en las que, como dice Arendt, puede aparecer la libertad.

La educación democrática y el problema del desarollismo

La cuestión del papel de la educación en las sociedades democráticas ha sido un tema de continua preocupación, tanto por parte de educadores y pedagogos como de políticos y responsables de formular políticas. Lo que está en juego en estos debates no son solo cuestiones técnicas sobre el tipo y la forma adecuados de educación democrática y educación para la ciudadanía democrática, sino también cuestiones más filosóficas sobre la naturaleza de la democracia y las configuraciones de la ciudadanía en las sociedades democráticas.

Sin embargo, una cuestión que ha recibido bastante menos atención en la literatura es la relación entre educación y democracia. La visión predominante ha sido que esta vinculación debería verse como una relación externa en la que la educación se entiende como una trayectoria que genera o crea ciudadanos democráticos (véanse Biesta y Lawy 2006; Biesta 2007a). Incluso en aquellos casos en los que se plantea que la única vía hacia la ciudadanía democrática es a través de la participación en procesos y prácticas democráticas, a menudo se asume que dicha participación debería generar a la persona democrática, es decir, la persona que posee conocimientos, habilidades, valores y disposiciones democráticas (véase, por ejemplo, Apple y Beane, 1995).

Podemos referirnos a esta como una visión psicológica de la educación democrática porque la tarea educativa se concibe como la que produce un tipo concreto de persona a través del hecho de trabajar sobre la mente y el cuerpo del individuo. La educación democrática se convierte, por tanto, en una forma de educación moral ya que su tarea se ve como la que genera un individuo con una serie de cualidades y disposiciones morales concretas (para este punto de vista, véase, por ejemplo, Kerr 2005, que denomina a este conjunto de cualidades “dimensiones de ciudadanía”).

Aunque este conjunto de supuestos continúa desempeñando un papel importante en las prácticas educativas de todo el mundo, no carece de problemas. Desde un punto de vista educativo, uno de los principales problemas de la idea de que la relación entre educación y democracia debería verse como una relación externa es que hace difícil reconocer la naturaleza política de los procesos educativos en juego. Al situar la democracia como un desenlace de la educación democrática, como algo que viene después de la educación, se sugiere que el aprendizaje que importa en estos procesos no está afectado por las características (y problemas) de la política democrática. Desde un punto de vista democrático, uno de los problemas con esta línea de pensamiento es que se basa en el supuesto de que la garantía para la democracia radica en la existencia de una ciudadanía correctamente formada, de manera que una vez que todos los ciudadanos estén correctamente formados, la democracia es simplemente el resultado lógico.

La cuestión que quiero explorar es si es posible pensar en la relación entre educación y democracia de forma diferente. Esto no es solo importante para poder reconocer la naturaleza política de la educación democrática; es también relevante para poder reconocer el “fundamento” político de la política democrática misma. Aunque veo a Hannah Arendt como una de las pensadoras más “políticas” del siglo XX²², es también una de las críticas más abiertas de la idea de que la educación y la política están relacionadas –lo que supone un verdadero problema para cualquiera que quiera minar el trabajo de Arendt en el campo de la educación democrática– (véanse Gordon, 1999, 2002; Pols, 2001; Schutz, 2002).

Como asevera en su ensayo “La crisis de la educación”: “Debemos divorciar definitivamente el terreno de la educación de los demás, sobre todo del terreno de la vida pública, política” (Arendt, 1977a, pág. 195). Creo que al hacer esta afirmación, Arendt ha caído presa de un error que no es infrecuente cuando los filósofos pasan a la educación, aunque los filósofos no son los únicos que cometen este error. Dicho error es asumir que el único vocabulario disponible para hablar de educación es el psicológico, esto es, un vocabulario de “desarrollo”, “preparación”, “identidad” y “control”, de manera que nociones como “acción”, “pluralidad”, “subjetividad” y “libertad” solo empiezan a importar cuando los niños han recorrido una trayectoria evolutiva y educativa concreta y han alcanzado la edad adulta. El error, por decirlo de otra forma, es asumir que la “infancia” y la “edad adulta” son categorías naturales y no sociales y políticas, y que la libertad solo tiene que ver con esta última y no con la primera.

Lo que pretendo demostrar en este capítulo es que Arendt proporciona uno de los argumentos más convincentes contra la idea de que la relación entre educación y política democrática solo pueda estar mediada en términos psicológicos. En este argumento es central la opinión de Arendt de que la base para el terreno público, el terreno “donde la

libertad puede aparecer”, no es moral –no es la consecuencia de la socialización moral eficaz– sino político. Esto significa que para Arendt la aparición de la libertad no está supeditada a la existencia de individuos que poseen un conjunto de cualidades morales, sino que depende de una forma particular de convivir, concretamente, de “convivir en pluralidad”. El resultado de esto es que la libertad no se puede producir pedagógicamente, sino que solo puede alcanzarse políticamente. Es precisamente esta diferencia, como desarrollaré, la que nos proporciona una forma de interpretar la educación democrática que no es ni psicológica ni moral pero que no obstante es, en cambio, completamente pedagógica.

Acción, libertad y pluralidad

La filosofía de Arendt se centra en una interpretación de los seres humanos como seres activos, esto es, como seres cuya humanidad no se define simplemente por su capacidad para pensar y reflexionar, sino en la que el ser humano tiene que ver con lo que se hace. Arendt distingue entre tres modalidades de vida activa (*vita activa*): labor, trabajo y acción. La labor es la actividad que se corresponde con los procesos biológicos del cuerpo humano. Se deriva de la necesidad de mantener la vida y se centra exclusivamente en el mantenimiento de la vida. Lo hace en constante repetición, “hay que comer para persistir y hay que persistir para comer” (Arendt 1958, pág. 143).

La labor, por tanto, no crea nada que permanezca. Sus esfuerzos deben renovarse perpetuamente para sostener la vida. El trabajo, por otro lado, tiene que ver con las formas en las que los seres humanos cambian activamente su entorno y a través de esto crean un mundo que se caracteriza por su permanencia. El trabajo tiene que ver con la producción y la creación y, por tanto, con la “instrumentalidad”. Está relacionado con el hacer y, por tanto, “totalmente determinado por las categorías de medios y fin” (ibíd.). En este modo de actividad el ser humano –como *homo faber* más que como *animal laborans*– es el creador de contextos estables en los que la vida humana puede desarrollarse. Si bien la labor y el trabajo tienen que ver con la instrumentalidad y la necesidad y con objetivos y fines que son externos a la actividad, la acción, el tercer modo de la *vita activa*, es un fin en sí mismo, y su calidad definitoria es la libertad.

Para Arendt, actuar en primer lugar significa tomar la iniciativa, comenzar algo nuevo, traer algo nuevo al mundo. Caracteriza al ser humano como un *initium*: un “principio y un principiante” (Arendt 1977b, pág. 170). Plantea que lo que hace único a cada uno de nosotros no es el hecho de que tengamos un cuerpo y una necesidad de labor para mantener nuestro cuerpo, ni el hecho de que a través del trabajo cambiemos el entorno en el que vivimos. Lo que nos hace únicos es nuestro potencial para hacer algo

que no se ha hecho antes.

Esta es la razón por la que Arendt escribe que cada acto es en cierto sentido un milagro, “algo que no se podía esperar” (ibíd., pág. 170). Arendt compara la acción con el hecho del nacimiento, ya que con cada nacimiento algo “singularmente nuevo” viene al mundo (véase Arendt 1958, pág. 178). Pero no es solo en el momento del nacimiento cuando algo nuevo viene al mundo. Traemos continuamente nuevos inicios al mundo a través de lo que hacemos y decimos. “Con palabras y obras”, escribe Arendt, “nos insertamos en el mundo humano y esta inserción es como un segundo nacimiento” (ibíd., págs. 176-177). Es a través de la acción –y no a través de la labor y el trabajo– que se revela nuestra “singularidad característica”.

La acción está, por tanto, íntimamente ligada a la libertad. Arendt enfatiza, sin embargo, que la libertad no debe entenderse como un fenómeno de la voluntad, es decir, como la libertad de hacer lo que elijamos hacer, sino que debemos concebirla como la libertad de “llamar a ser a algo que no existía antes” (Arendt 1977b, pág. 151). La sutil diferencia entre libertad como soberanía y libertad como inicio tiene consecuencias de gran alcance. La implicación principal es que la libertad no es un “sentimiento interno” o una experiencia privada, sino algo que constituye por necesidad un fenómeno público y, por tanto, político.

“La razón de ser de la política es la libertad”, escribe Arendt, “y su campo de la experiencia es la acción” (ibíd., pág. 146). Arendt recalca una y otra vez que la libertad necesita un “terreno público” para hacer su aparición (véase ibíd., pág. 149). Además, la libertad solo existe en acción, lo que significa que los seres humanos son libres –a diferencia de que “posean el don de la libertad”– siempre y cuando actúen, “ni antes ni después” (ibíd., pág. 153). Pero ¿cómo puede aparecer la libertad?

Para responder a esta pregunta es crucial ver que el “inicio” es solo la mitad de lo que compone la acción. Aunque es cierto que revelamos nuestra singularidad característica a través de lo que hacemos y decimos, no debemos pensar en esto como un proceso mediante el cual revelamos algún tipo de identidad preexistente. Arendt escribe que “nadie sabe a quién se revela cuando se revela a sí mismo en obra o palabra” (Arendt, 1958, pág. 180). Aquí todo depende del cómo responden los demás a nuestras iniciativas.

Esta es la razón por la que Arendt escribe que el agente no es un autor o productor, sino un sujeto en el doble sentido de la palabra, concretamente, el que empezó una acción y el que la sufre y se somete a sus consecuencias. La idea básica de la interpretación de la acción de Arendt es por tanto muy sencilla: no podemos actuar de forma aislada. Si empezara algo y nadie respondiese, nada se desprendería de mi iniciativa y, como resultado, mis inicios no vendrían al mundo. Yo no aparecería en el

mundo. Pero si empiezo algo y otros asumen mis inicios, sí vengo al mundo, y en ese preciso momento soy libre.

Esto significa que nuestra “capacidad” de acción –y por tanto nuestra libertad– dependen fundamentalmente de las formas en las que otros asumen nuestros inicios. El “problema” es, sin embargo, que otros responden a nuestras iniciativas de manera imprevisible. Como dice Arendt, actuamos siempre sobre seres “que son capaces de sus propias acciones” (ibíd., pág. 190). Aunque esto frustra nuestros inicios, Arendt enfatiza una y otra vez que la “imposibilidad de permanecer como amos únicos de lo que hacemos” es al mismo tiempo la condición –y la única condición– bajo la cual nuestros inicios pueden venir al mundo (ibíd., pág. 244).

Podemos, por supuesto, intentar controlar la manera en la que los demás responden a nuestros inicios –y Arendt reconoce que es tentador hacerlo–. Pero si lo hicieramos, privaríamos a otros seres humanos de sus oportunidades de inicio. Les privaríamos de sus oportunidades de actuar y, por tanto, les privaríamos de su libertad. Así, la acción nunca es posible de forma aislada. Arendt incluso llega a plantear que “estar aislado es estar privado de la capacidad de actuar” (ibíd., pág. 188). Así que, para poder actuar necesitamos a otros –otros que respondan a nuestras iniciativas y asuman nuestros inicios.

Sin embargo, esto significa también que la acción nunca es posible sin pluralidad. En el momento en que borramos la pluralidad –en el momento en que borramos la otredad de los otros intentando controlar cómo responden a nuestras iniciativas– les privamos de sus acciones y de su libertad, y como consecuencia, nos privamos a nosotros mismos de nuestra posibilidad de actuar, y por tanto de nuestra libertad. Esta es la razón por la que Arendt mantiene que la “pluralidad es la condición de la acción humana” (ibíd., pág. 8).

Arendt nos proporciona así una interpretación altamente política de la libertad. No solo porque ve la libertad en términos de nuestra aparición en el terreno público y no, como es el caso de la teoría política liberal, como algo que es, en última instancia, privado. También está, y de forma más importante, –porque ella demuestra que nuestra libertad está fundamentalmente interrelacionada con la libertad de los demás– supeditada a la libertad de los demás. Esto no se debe entender solo como un hecho empírico sino más bien como el fundamento normativo de la filosofía de Arendt. Esta filósofa se compromete con un mundo en el que todos tienen la oportunidad de actuar, aparecer y ser libres. Una implicación importante de esto es en términos físicos sino que denota una cualidad particular de interacción humana. Como explica Arendt:

La polis, hablando con propiedad, no es la ciudad-Estado en su lugar físico; es la

organización de las personas que surge de actuar y hablar entre sí, y el verdadero espacio se encuentra entre las personas que conviven con este propósito, sin importar dónde se encuentren... Es el espacio de la aparición en el sentido más amplio de la palabra, concretamente, el espacio donde aparezco ante los demás y los demás aparecen ante mí, donde los hombres existen no solamente como otras cosas vivientes o inanimadas, sino que hacen su aparición de forma explícita (ibíd., págs. 198-199).

El “espacio de aparición” viene a ser “cuando los hombres están juntos en el habla y la acción” (ibíd., pág. 199). Esto significa que “a diferencia de los espacios que son obra de nuestras manos”, es decir, los espacios creados a través del trabajo, “no sobrevive la realidad del movimiento que lo trajo al ser, sino que desaparece... con la misma desaparición o detención de las actividades” (ibíd., pág. 199).

La acción se caracteriza, por tanto, por el hecho de que “depende completamente de la presencia constante de los otros” (ibíd., pág. 23). Esta es una de las formas en las que Arendt distingue entre el terreno privado y el público, en que la labor y el trabajo “no necesitan de la presencia de los otros” (ibíd., pág. 22), mientras que la acción sí²³. En este sentido podríamos decir que Arendt asigna un lugar adecuado a cada dimensión de la *vita activa*. El privado, el terreno del *oikos* o el hogar está relacionado con la satisfacción de necesidades materiales mediante la labor y el trabajo que llevamos a cabo regidos por la necesidad.

El público, como dice Arendt, “significa el mundo en sí, en tanto es común a todos nosotros” (ibíd., pág. 52). Sin embargo, “no es idéntico a la tierra o a la naturaleza” sino que se relaciona “con el artefacto humano, la fabricación con manos humanas, así como con los asuntos que ocurren entre aquellos que habitan juntos el mundo hecho por el hombre” (ibíd.). El “significado más elemental” de ambos terrenos, el privado y el público, por tanto, es “que hay cosas que deben ocultarse y otras que deben exhibirse públicamente para poder existir” (ibíd., pág. 73). En la medida en que el trabajo consiste en la fabricación de un mundo en común, “un mundo de cosas [que] está entre aquellos que lo tienen en común, al igual que una mesa se encuentra entre los que se sientan a su alrededor” (ibíd.), tiene una cualidad pública. Pero a diferencia de la acción, no necesita “la presencia de los otros”, lo que demuestra precisamente por qué el trabajo no es político en el sentido en que lo es la acción.

Aunque existe una clara jerarquía en la forma en la que Arendt representa los tres modos de la *vita activa*, es central a su crítica de la modernidad la afirmación de que, en la modernidad, esta jerarquía se ha invertido. Arendt está especialmente interesada en el “auge de lo social”, que tiene que ver con la “victoria del *animal laborans*” y con la

afirmación de la vida en sí como “el punto definitivo de referencia” y “el bien máspreciado” (ibíd., pág. 320). El auge de lo social coincide, por tanto, con la destrucción de lo político. Una forma de leer el proyecto de Arendt es como un intento de reclamar un espacio para lo que es característicamente político, lo cual, en su opinión, es al mismo tiempo lo que es característicamente humano. Una pregunta que plantea esto es dónde queda la educación en esta configuración.

La crisis de la educación

Arendt articuló su visión sobre la educación más notablemente en un ensayo publicado por primera vez en 1958 titulado “La crisis de la educación” (Arendt, 1977a). En él, como he mencionado anteriormente, Arendt plantea que el lugar adecuado de la educación no se encuentra en el terreno público y que, en este sentido, la educación no debe entenderse políticamente. El argumento de Arendt de que el terreno de la educación “debe divorciarse de los demás, sobre todo del terreno de la vida pública, política” (ibíd., pág. 195), no significa, sin embargo, que su sitio adecuado se encuentre en la esfera privada. Arendt rechaza claramente la propuesta de que la educación solo trata sobre la vida.

Escribe: “Si un niño fuera ... simplemente una criatura viviente aún sin terminar, la educación tendría solo una función de vida y no tendría que consistir en otra cosa salvo ese interés por el sustento de la vida y esa formación y práctica de vivir que todos los animales asumen respecto a sus crías” (ibíd., pág. 185). Si bien ese sustento es importante para el niño (más pequeño), esto es, para los niños “que todavía están en una etapa en la que el simple hecho de vivir y crecer supera el factor de la personalidad” y quienes “por naturaleza requieren la seguridad de la ocultación para madurar sin interrupciones”, la situación es “completamente diferente en esfera de las tareas educativas dirigidas, ya no hacia el niño, sino hacia la persona joven, el nuevo y el desconocido, que ha nacido en un mundo preexistente que desconece” (ibíd., pág. 188).

La situación es completamente diferente cuando el enfoque no está tanto en la “responsabilidad por el bienestar vital de un ser que crece sino por lo que se llama generalmente el desarrollo libre de cualidades y talentos característicos”, esto es, “la singularidad que distingue a cada ser humano de todos los demás” (ibíd., pág. 189). Es aquí donde Arendt ve una tarea específica para los centros educativos. Pero, aunque el ámbito del centro educativo no es privado, esto es, no se centra en el mantenimiento de la vida, tampoco es público. Para Arendt, el centro educativo es un tipo de institución a “medio camino”. Es “la institución que se interpone entre el dominio privado del hogar y el mundo para hacer posible la transición de la familia al mundo” (ibíd., págs. 188-189).

Parte de la tarea del centro educativo es introducir al niño gradualmente en el mundo (véase ibíd., pág. 189). En este proceso hay que tener cuidado de “que esta cosa nueva llegue a buen término en relación con el mundo tal y como es” (ibíd.). Arendt plantea que la actividad pedagógica, por tanto, debe tener un elemento de conservadurismo “en el sentido de conservación” porque es “la esencia de la actividad pedagógica el cuidar y proteger... al niño frente al mundo” (ibíd., pág. 192), al igual que es la tarea de la educación proteger al mundo “de ser rebasado y destruido por la embestida de los nuevos que irrumpen en él con cada nueva generación” (ibíd., pág. 186). Es, por tanto, justamente en aras de “lo que es nuevo y revolucionario en cada niño [que] la educación tiene que ser conservadora: tiene que preservar esta novedad e introducirla como una cosa nueva en el mundo” (ibíd., pág. 193).

Para Arendt, esto significa también que los educadores aquí “se colocan respecto a los jóvenes como representantes de un mundo del que tienen que asumir la responsabilidad aunque no lo hayan creado ellos mismos, e incluso aun cuando puedan desear, secreta o abiertamente, que fuera distinto de como es” (ibíd., pág. 189). Perder esta responsabilidad –una responsabilidad que, según Arendt, proviene del hecho de que los niños no son simplemente convocados a la vida sino que nacen al mundo– convertiría la educación en aprendizaje (colectivo) y en este sentido significaría el fin de la educación (véase también Biesta, 2004b). Esto no es solo central en la crítica de Arendt sobre la educación progresiva (véase Arendt, 1977a, págs. 180-185). También es central en el diagnóstico de la “crisis de la educación”, que ella ve ante todo como un rechazo de los adultos a asumir la responsabilidad del mundo.

En la educación, esta responsabilidad del mundo “adoptó la forma de autoridad” (ibid., p. 189), y es esta autoridad la que caracteriza a la naturaleza especial de las relaciones en la educación entre adultos y niños, entre “veteranos” y “nuevos”. No debe confundirse la autoridad educativa, advierte Arendt, con la opresión –“aunque incluso este absurdo de tratar a los niños como una minoría oprimida que necesita ser liberada se ha probado de hecho en la práctica educativa moderna” (ibíd., pág. 190).

La razón de esto es que, si emancipamos a los niños de la autoridad de los adultos y les abandonamos a su propia suerte, no liberamos a los niños sino que más bien los sometemos “a una autoridad mucho más aterradora y verdaderamente tiránica, la tiranía de la mayoría” (ibíd., pág. 181). Arendt plantea que “hay muy pocas personas adultas que puedan soportar esa situación”, pero “los niños son simples y completamente incapaces de hacerlo” (ibíd., pág. 181). Porque son niños, no pueden razonar frente a la tiranía del grupo ni, en el caso de la educación progresiva, pueden “huir a otro mundo porque se les ha excluido del mundo de los adultos” (ibíd., págs. 181-182).

Para Arendt, la conservación, la autoridad y la responsabilidad como responsabilidad

del mundo son, por tanto, necesarias en la educación para que los niños tengan la posibilidad de “realizar algo nuevo, algo imprevisto por nosotros” (ibíd., pág. 196). Pero esto solo es aplicable en el ámbito de la educación, es decir, “en las relaciones entre adultos y niños”, y no “en el ámbito de la política, donde actuamos entre y con adultos como iguales” (ibíd., pág. 192). Desde la perspectiva educativa, Arendt advierte que si forzamos a los niños a exponerse a sí mismos “a la luz de una existencia pública” demasiado pronto, esto es, cuando todavía están “en proceso de convertirse pero aún no completos”, les estamos impidiendo traer jamás sus inicios al mundo. Desde una perspectiva política, sin embargo, una actitud conservadora es problemática porque para “preservar el mundo frente a la mortalidad de sus creadores y habitantes debe continuamente enmendarse de nuevo” (ibíd., pág. 192).

El desarrollismo de Arendt

Los párrafos anteriores revelan que Arendt nos ofrece más que un simple pronunciamiento de que la educación y la política no están ni deben estar relacionadas. Nos proporciona un conjunto detallado y desafiante de argumentos que apoyan su afirmación de que los terrenos educativo y político deben mantenerse separados. Las relaciones en el ámbito educativo se caracterizan por la autoridad y el foco en la conservación. Esto es en parte porque no puede responsabilizarse a los niños, como recién llegados, del mundo existente. Es el adulto-educador quien tiene que asumir esta responsabilidad, quien debe defender y representar al mundo ante estos recién llegados diciendo: “Este es nuestro mundo” (ibíd., pág. 189). En cambio, las relaciones en el terreno político se caracterizan por la igualdad y el foco en la renovación. Es aquí donde hay una oportunidad de tomar “una responsabilidad equitativa del rumbo del mundo” (ibíd., pág. 190), aunque, como observa Arendt, “en el mundo moderno puede ocurrir también que nadie quiera asumir la responsabilidad del mundo en común” (ibíd., pág. 190).

Sin embargo, el argumento de Arendt no es solo sobre la diferencia entre las relaciones educativa y política. Se basa asimismo en una visión particular de la infancia (y, por tanto, de la edad adulta) en la que se ve al niño como “un ser humano en desarrollo” y se ve la infancia como “una etapa temporal, una preparación para la edad adulta” (ibíd., pág. 184). Aunque Arendt no niega que los niños y los adultos convivan en el mundo, sí mantiene que hay una distinción fundamental entre niños y adultos de manera que “no se puede educar a los adultos ni tratar a los niños como si fueran adultos” (ibíd., pág. 195).

Para Arendt –y este punto es importante para el argumento que sostengo– la

educación opera siempre, por tanto, en el terreno de la preparación. Solo cuando se alcanza la edad adulta –es decir, cuando finaliza la educación– la vida política puede comenzar. Esto explica además por qué la palabra *libertad* no aparece en el argumento de Arendt, ya que para ella la libertad es un concepto político que solo existe en el terreno de la política. Para Arendt, la libertad, sencillamente, no es un concepto educativo.

Aunque la visión de Arendt es coherente y hasta cierto punto también plausible, deja una pregunta importante sin respuesta. Es la cuestión sobre dónde termina la educación y dónde empieza la política. La propia respuesta de Arendt a esta pregunta se basa en una distinción entre la infancia y la edad adulta, aunque se apresura a añadir que dónde se encuentra realmente la línea entre ambas “no puede determinarse por regla general; cambia frecuentemente, respecto a la edad, de un país a otro, de una civilización a otra y también de un individuo a otro” (ibíd., pág. 195).

A pesar de esto, lo que su enfoque sí revela es que busca responder a esta cuestión dentro de un marco temporal, esto es, como una cuestión de desarrollo (psicológico) y transición. Si seguimos esta dirección, surge inmediatamente la pregunta: ¿Qué marca el punto de transición de la infancia a la edad adulta? O, por decirlo de otro modo: ¿Cuándo está “preparado” el niño para la política? ¿Es cuando el niño ha crecido lo suficiente? ¿Es cuando el niño es capaz de razonar? ¿Es cuando el niño es capaz de asumir la responsabilidad del mundo?

La cuestión que quiero plantear aquí no es cuál es la respuesta correcta a estas preguntas, y menos todavía, cuáles habrían sido las respuestas de Arendt.

La cuestión más importante, desde mi punto de vista, es si esta es la pregunta correcta. ¿Debemos concebir la diferencia entre educación y política en términos temporales y evolutivos, es decir, en términos de una distinción entre infancia y edad adulta o, para ser más precisos, en términos de una distinción temporal entre la infancia y la edad adulta donde la edad adulta es la etapa que viene después de la infancia? Sobre este punto me gustaría hacer dos observaciones.

Hay, por supuesto, algo de plausibilidad en el argumento de Arendt de que los niños (pequeños) pueden no ser capaces de hacer frente a la “tiranía de la mayoría” que ella ve como una característica de aquellas situaciones en las que se deja a los niños juntos, sin la autoridad de un adulto. Pero la misma Arendt ya señala que hay muy pocas personas adultas que puedan realmente soportar estas situaciones. Esto demuestra que la cuestión aquí no consiste en la distinción entre niños y adultos, sino en la diferencia entre los modos de agrupamiento humano que se caracterizan por la “tiranía de la mayoría” y los modos de agrupamiento humano en los que puede aparecer la libertad.

Quizá Arendt querría plantear que el hecho de ser un adulto es una condición

necesaria pero no suficiente para esto último, lo que sugeriría que la libertad no puede aparecer nunca cuando los niños están juntos. Pero plantear la cuestión de esta forma demuestra principalmente que la distinción entre “niño” y “adulto” es, de hecho, una distinción de definición, en la que los “adultos” son aquellos que son capaces de crear un espacio político, mientras que los “niños” son quienes no son capaces de hacerlo.

Pero todos conocemos a muchos “adultos” que no son capaces de ello –y, por supuesto, dudaríamos en llamarles niños–. Esto sugiere que preguntar cuándo un niño está preparado para la política podría ser la pregunta equivocada. La pregunta que deberíamos hacer es: ¿Cuáles son las condiciones para la política, la acción y la libertad? (Y la psicología evolutiva no puede darnos una respuesta a esta cuestión, porque la libertad no es algo que se pueda producir pedagógicamente; solo puede alcanzarse políticamente).

Cuando abordamos la pregunta desde el extremo opuesto, se deriva una conclusión similar. Al mantener el terreno de la educación apartado del de la política, Arendt parece asumir que las dinámicas del terreno de la política –las dinámicas de inicio y respuesta, de acción-en-pluralidad, o no ocurren en el terreno de la educación, o no pueden ser controladas por el educador. Solo si asumiéramos que los niños simplemente no son capaces de palabras y obras sino solo de producir “ruido”, podría plantearse que la acción y la libertad no aparezcan nunca entre los niños. Y al igual que es improbable asumir que cuando los niños están juntos, la libertad no aparecerá nunca y la acción no ocurrirá nunca –a menos que, de nuevo, tomemos esta como la definición de lo que es un niño–, es improbable asumir que, cuando los adultos están juntos, la libertad aparecerá siempre y la acción ocurrirá siempre –a menos que sea así como queramos definir la edad adulta–.

Llegamos de nuevo a la conclusión de que las condiciones para la política, la acción y la libertad no coinciden simplemente con la etapa evolutiva llamada “edad adulta”. Al igual que ser adulto no es una garantía de acción y libertad, ser niño no es una garantía de la ausencia de acción y libertad. La pregunta, de nuevo, es, ¿cuáles son las condiciones para la política, la acción y la libertad?

Aunque sí creo que Arendt está en lo cierto en su análisis de lo que subyace a la crisis de la educación –concretamente, el rechazo de los adultos a asumir la responsabilidad del mundo– no creo que sea válido su argumento en favor de la separación entre la esfera de la educación y la esfera de la política. O, al menos, no pienso que la forma en la que ella distingue entre las dos esferas sea convincente. El problema se encuentra en el “desarrollismo” de Arendt, es decir, en su confianza en una distinción incuestionable entre “niño” y “adulto”.

Esto parece hacer imposible para ella el reconocer las dimensiones políticas de los

procesos y las prácticas educativas. Al mismo tiempo, ello parece permitirle pensar en las condiciones para la política, la acción y la libertad en términos psicológicos, esto es, en términos de una preparación para la política que coincide con la transición de la infancia a la edad adulta. En el siguiente apartado demostraré que la propia Arendt proporciona argumentos contra la idea de que la relación entre la educación y la política solamente puede estar mediada en términos psicológicos. Esto, como plantearé, abre una forma diferente de pensar acerca de la relación entre educación y política democrática.

Existencia política

Como he indicado, uno de los temas constantes en la obra de Arendt es el interés por la libertad –o, por decirlo en términos arendtianos, *un interés por el espacio donde pueda aparecer la libertad*, un espacio donde las personas puedan actuar y donde es posible la acción–. Si esto se pierde, nos deslizamos de nuevo hacia una existencia que no consiste ya en nuestra singularidad característica, sino solo en el mantenimiento y la preservación de la vida (en el sentido arendtiano de la palabra). Nos deslizamos, de nuevo, hacia una existencia que en este sentido ya no es humana.

Por tanto, hay mucho en juego en esta pregunta sobre cómo podemos conseguir un espacio en el que pueda aparecer la libertad. Arendt plantea que no necesitamos simplemente un terreno público. Necesitamos un terreno público con una cualidad particular, porque la libertad solo puede aparecer bajo la condición de la pluralidad. La cuestión clave con relación a la vida política, por tanto, es determinar qué “hace que soportemos vivir con otras personas, desconocidas, para siempre, en el mismo mundo, y hace posible que ellas nos toleren” (Arendt, 1994, pág. 332).

En su ensayo “Comprendión y política” (Arendt, 1994), Arendt relaciona esta pregunta específica con la tarea de la comprensión. La comprensión, como dice ella, “a diferencia de la información correcta y el conocimiento científico, es... una actividad interminable por la cual, en cambio y variación constantes, aceptamos, nos reconciliamos con la realidad, esto es, intentamos hacer del mundo nuestro hogar” (ibíd., págs. 307-308). La comprensión no es ni la expresión no mediada de la experiencia directa ni el mero conocimiento.

En cambio, comparte algo con el juicio (véase ibíd., pág. 313). La comprensión “es la forma específicamente humana de estar vivo, cada persona necesita reconciliarse con el mundo al que nació como un desconocido y en el que, por su singularidad característica, siempre será un desconocido” (ibíd., pág. 308). Arendt insinúa así una forma de coexistir que es claramente política porque está comprometida con la coexistencia –no es nuestra existencia privada– y de hacerlo de tal forma que mantenga

la *pluralidad*²⁴. Se trata de una manera de coexistir en la que soportamos a los desconocidos y ellos nos soportan a nosotros.

Puede parecer plausible asumir que lo que hace posible esta forma de existencia son cualidades tales como la tolerancia y el respeto, que finalmente son cualidades morales. Esto significaría, como sugiere Hansen, “que la moralidad es la base y expresión primaria de nuestra capacidad para tolerarnos los unos a los otros como desconocidos” (2005, pág. 5). Pero en “Comprensión y política” Arendt desarrolla una forma diferente de abordar esto, al centrarse en la distinción entre el terreno público y el social, entre las leyes y las costumbres y, en última instancia, entre la política y la moralidad (véase Hansen, 2005, pág. 5).

Arendt empieza su argumento señalando que las naciones comienzan a decaer cuando se socava la legalidad. Cuando esto ocurre, lo que mantiene unido a un órgano político son sus costumbres y tradiciones, sus “patrones de moralidad” (véase ibíd.). Sin embargo, Arendt plantea que “se puede confiar en la tradición para prevenir lo peor solo durante un período limitado. Cada incidente puede destruir las costumbres y la moralidad, que ya no tienen su base en la legalidad, cada contingencia debe amenazar a una sociedad que ya no está garantizada por sus ciudadanos” (Arendt, 1994, pág. 315).

Por tanto, hay peligros reales para un organismo político “que se mantiene unido por las costumbres y la tradición, que es la mera fuerza vinculante de la moralidad” (ibíd.). Esto sugiere “un argumento potencialmente impactante” (Hansen, 2005, pág. 6), concretamente, que “comprender, juzgar y soportar a los desconocidos no solo no articula en sí una moralidad, sino que se apoya en una base diferente de esta” (ibíd.). En lugar de pensar que es la moralidad la que hace posible la política, Arendt sugiere que es la existencia política la que hace posible la moralidad. Arendt tiene buenas razones para tomar esta postura, ya que demostró de forma convincente “que bajo el régimen nazi aquellos que podían pensar y juzgar por sí mismos tenían más probabilidades de resistir al régimen que aquellos que poseían un código moral” (ibíd.).

Por tanto, la cuestión es qué significa “existir políticamente”. La respuesta breve a esta cuestión es que existir políticamente significa coexistir-en-pluralidad. Significa actuar “de común acuerdo” (Arendt, 1958, pág. 57) sin erradicar la pluralidad. Pero hay formas distintas en las que se puede comprender (y, en este sentido, se puede “hacer”) la coexistencia-en-pluralidad. La cuestión, por tanto, es: cómo es posible la acción común dada la “presencia simultánea de innumerables perspectivas y aspectos en los que se presenta el mundo en común y para lo cual nunca puede diseñarse una medida o denominador común” (Arendt, 1958, pág. 57).

En este punto es importante ver que, aunque Arendt rechazaría la idea de que solo podamos actuar “de común acuerdo” basándonos en una identidad común, sí reconoce

que la acción común no es posible si dejamos simplemente existir a la pluralidad. La acción común no es posible si nos basamos en la mera pluralidad. La interpretación de Arendt de la existencia política implica, por tanto, un rechazo de lo que quiero denominar “pluralismo inconexo”. Para Arendt, la conexión es posible, pero solo como conexión-en-diferencia. La acción común bajo la condición de pluralidad no se puede concebir, por tanto, como una lucha antagonista en la que los “principiantes” simplemente impongan sus propios inicios sobre los demás. La acción común requiere decisión y, por tanto, deliberación y juicio. Pero, al igual que Arendt rechaza el pluralismo-sin-juicio, también rechaza lo que propongo llamar *juicio-sin-pluralidad*. En otras palabras, rechaza cualquier forma de juicio político que se sitúe fuera de la red de la pluralidad.

Arendt articula sus ideas sobre el juicio político en un análisis de la *Crítica del juicio* de Kant (Arendt, 1982). El juicio político, ya que está relacionado con la agrupación humana, tiene que ser representativo. Requiere, en otras palabras, una forma de generalidad o, con el término que prefiere Arendt, requiere *publicidad*, que ella define como “la prueba que surge del contacto con el pensamiento de otras personas” (ibíd., pág. 42).

Sin embargo, en contra de la idea del pensamiento representativo como una forma de abstracción de la propia situación contingente para pensar en el lugar “de cualquier otro hombre” –que es la posición que defendía Kant– Arendt aborda el pensamiento representativo como una forma de comprensión de perspectiva múltiple (véase Disch, 1994, pág. 152-153). Para Arendt, “no es abstracción sino atención considerada a la particularidad, lo que supone ‘pensamiento ampliado’” (ibíd pág. 153). El pensamiento representativo está, por tanto, estrechamente ligado a detalles, “a las condiciones particulares de las perspectivas por las que se tiene que pasar para llegar a la propia ‘perspectiva general’” (Arendt, 1982, pág. 44).

Para lograrlo, el acto del juicio debe consistir en algo más que pensamiento y decisión. Necesita la ayuda de la imaginación. Pero, a diferencia de Kant, que asumía que la imaginación solo se requiere para establecer una distancia crítica que haga posible asumir una perspectiva universal, Arendt plantea que necesitamos la imaginación para “colocar las cosas en su propia distancia” y para “salvar el abismo hacia los demás” (Disch, 1994, pág. 157). La última actividad de la imaginación en el juicio se llama *visita*.

Como explica Disch, visitar implica la “construcción de historias de un acontecimiento desde cada una de la pluralidad de perspectivas que puedan tener un interés en contarla y” –y esta “y” es crucial– “poder imaginar cómo respondería yo como un personaje de una historia muy diferente a la mía” (ibíd., pág. 158). Visitar no es lo

mismo que estrechez de miras, que no es visitar en absoluto sino quedarse en casa. Visitar es también distinto de turismo, que es “asegurarse de que tendrás todas las comodidades de casa incluso viajando” (ibíd., págs. 158-159).

Sin embargo, visitar debe distinguirse asimismo de la empatía, que, como una forma de “asimilacionismo”, es “hacerte sentir en casa a la fuerza en un lugar que no es tu hogar apropiándose de sus costumbres” (ibíd., pág. 159). El problema del turismo y la empatía es que ambos tienden a borrar la pluralidad. El primero lo hace “a través de una postura objetivista que se aferra al «cómo hacemos las cosas» como una lente a través de la cual las culturas diferentes solo pueden aparecer como la otra”. La segunda cambia esta lente de espectador “para adoptar gafas indígenas, identificándose con la nueva cultura para así evitar la incomodidad de estar en un lugar desconocido” (ibíd.). En cambio, visitar es “ser y pensar dentro de mi propia identidad en la que no estoy en realidad” (Arendt, 1977c, pág. 241). Es pensar en los pensamientos propios pero en una historia muy diferente de la propia, permitiéndote a ti mismo de ese modo la “desorientación que es necesaria para comprender exactamente cómo el mundo le parece diferente a otra persona” (Disch, 1994, pág. 159).

El carácter innovador de la idea de visitar, me gustaría plantear, no radica en el hecho de que visitar difiera del turismo. Está claro que cualquier enfoque del juicio político que no quiera borrar la pluralidad debe comprometerse con los otros y la otredad. No puede quedarse a salvo en casa, ni física ni virtualmente, en el sentido en que el turista no va nunca a lugares desconocidos, ya que siempre sabe lo que se va a encontrar al final de su viaje. El carácter innovador de visitar radica en el hecho de que proporciona una alternativa a la empatía. En mi opinión, el principal problema de la empatía es que asume que podemos simplemente (y cómodamente) asumir la posición del otro, negando así tanto la situacionalidad de la visión y el pensamiento propio como la del otro. Visitar no es, por tanto, ver a través de los ojos de otra persona, sino ver con tus propios ojos desde una posición que no es la propia –o, para ser más precisos, en una historia muy diferente de la propia.

Existir políticamente requiere, por tanto, de juicio en la forma perfilada anteriormente, y es esta concepción del juicio la que se encuentra en el fondo de la idea de la comprensión. Pero en lugar de pensar en la comprensión como una “capacidad” que hace posible la existencia política, es más preciso decir que la comprensión es como vivir “con otras personas, desconocidas, para siempre, en el mismo mundo” (Arendt, 1994, pág. 322), es existir políticamente.

Como concluye Hansen, el “corazón comprensivo, que parece combinar la razón y la emoción, no resulta de una fusión de voluntades individuales, un tipo de fraternidad, sino de la preservación de un cierto tipo de distancia que aún requiere y hace posibles los

vínculos del mundo entre las personas” (Hansen, 2005, pág. 6). Existir políticamente, por tanto, no se basa en la “fraternidad” –sobre una identidad común o naturaleza común– sino en la preservación de la distancia y lo desconocido que solo hace posibles los vínculos del mundo.

Por decirlo de otro modo, existir políticamente no consiste en una base común sino en un mundo en común (véase Gordon, 2002). Si hay una relación entre existencia política y moralidad en esto, no es que la moralidad pueda garantizarse o formar la base de la existencia política. A lo sumo, es la existencia política la que hace posible la moralidad (véase también Hansen, 2005, pág. 11). Esto, a su vez, significa que la base de la política es política en sí misma. La existencia política, podríamos decir, por tanto, no está motivada más que por el deseo del espacio donde la libertad pueda aparecer.

Conclusiones

Si volvemos a la pregunta sobre cuándo un niño está “preparado” para la existencia política, podemos ahora dar dos respuestas. La primera es que un niño nunca está preparado para la existencia política, por la simple razón de que la existencia política no se basa en ninguna preparación concreta. Esto es, en parte, un punto filosófico: las nociones de Arendt de entender, juzgar, soportar a los desconocidos e intentar sentirnos en casa, en el mundo, no son cosas que debamos aprender (o, para el caso, que podamos aprender) para así poder existir políticamente; describen más bien lo que significa existir políticamente.

Pero se puede asimismo abordar de forma empírica y ver que, por mucho que los niños aprendan a ser tolerantes y respetuosos, el hecho de si pueden realmente soportar a los desconocidos, si pueden efectivamente actuar en pluralidad, constituirá siempre una pregunta abierta que dependerá de las particularidades de la situación. En este sentido, podemos decir que, mientras que los niños nunca pueden estar preparados para la existencia política, también deben estar siempre preparados para ella. La existencia política, soportar a los desconocidos, no es algo que podamos simplemente posponer cuando no nos conviene.

Pero, aunque esto sugiere que no podemos aprender para la existencia política, no quiere ello decir que no podemos aprender de ella –y esta distinción es, en mi opinión, muy importante porque permite relacionar la educación y la política democráticas de forma diferente que en términos de preparación y desarrollismo–. Existir políticamente, actuar “de común acuerdo” sin borrar la pluralidad, es un “trabajo” difícil (en el sentido no arendtiano de la palabra), además porque cada situación es en cierto sentido única –así que, en cada situación, necesitamos en cierto modo reinventar lo que puede significar

la existencia política, cómo podemos soportar la pluralidad y la diferencia, y cómo podemos seguir intentando sentirnos en casa en el mundo.

Esto afectará definitivamente a nuestro deseo de existencia política, ya sea de forma positiva como negativa. Lo que es único de los centros educativos es la posibilidad de insertar procesos de reflexión en los intentos por existir políticamente. Esto no es tanto por una autoridad particular de los educadores –aunque esto también tenga algo que ver– sino, ante todo, por la razón más prosaica de que en los entornos educativos, los niños y jóvenes son hasta cierto punto (y solo hasta cierto punto) un “público cautivo”.

Esto demuestra que el problema es si hemos de declarar al centro educativo como un “área imposible” para la existencia política, esto es, si hemos de concebir al centro educativo solo como un lugar para la adquisición de conocimiento y habilidades pero no como un lugar donde la libertad pueda aparecer, porque en tal caso, cualquier aprendizaje que pueda ser significativo para la existencia política se convierte en estéril y desconectado de la experiencia real. No solo es irresponsable intentar mantener la existencia política alejada del centro educativo; también es imposible hacerlo porque las vidas de los niños y jóvenes –dentro y fuera del centro– están permeadas por cuestiones de unión-en-pluralidad.

Hay asimismo otra cara de la misma moneda, porque si continuamos pensando en la relación entre educación y democracia en términos de preparación, de manera que, cuando la preparación ha finalizado, la democracia puede comenzar, eliminamos también las oportunidades de aprendizaje de la existencia política en el mundo “adulto” (véase también sobre esto Biesta, 2011b). En otras palabras, negamos el carácter experimental de la existencia política, el hecho de que la existencia política no pueda nunca garantizarse sino que siempre tiene que reinventarse.

En otras palabras, negamos, el carácter frágil de la existencia política. En un sentido, quitar la dimensión educativa de la existencia política es incluso más problemático que quitar la dimensión política de los centros educativos, porque a diferencia de los centros, la sociedad no tiene un aparato que pueda “insertar” la reflexión y el aprendizaje en la existencia política. Esto no quiere decir que nadie tenga ninguna responsabilidad sobre esto. Más bien, es una responsabilidad colectiva, una responsabilidad de la “sociedad” (de nuevo, no en el sentido arendtiano) mantener la existencia política abierta hacia el futuro. Después de todo, si ya no estamos dispuestos a aprender de nuestra existencia política sino que esperamos simplemente que suceda la existencia política, podemos decir asimismo que ya no estamos intentando sentirnos en casa en el mundo, y así habremos renunciado a la esperanza de que la existencia política –que para Arendt es también, en definitiva, la existencia humana– sea posible.

Lo que necesitamos superar, por utilizar las ricas y desafiantes revelaciones de

Arendt sobre la naturaleza de la política y la existencia política, por tanto, es su “desarrollismo”, esto es, su visión de que los niños necesitan una atención especial y medidas especiales porque son fundamentalmente diferentes de los adultos. Si hay algo que requiere nuestra atención especial es la cuestión de la existencia política y del existir políticamente, tanto para los niños como para los adultos. Si hay algo que necesita nuestra atención como educadores, tiene que ser el interés por las oportunidades de existir políticamente, un interés por intentar sentirnos en casa en el mundo y soportar a los desconocidos. Esto es, al mismo tiempo, una responsabilidad educativa y política porque lo que está en juego es la posibilidad misma de nuestra existencia humana en un mundo en común.

Capítulo siete

Virtuosismo

El saber psicología... no es en absoluto garantía de que seremos buenos profesores.

William James

En el último capítulo de este libro, quisiera volver al tema de la enseñanza y el docente, que, en cierto sentido, puede considerarse el hilo conductor de los capítulos hasta ahora, en tanto que han articulado una interpretación de la educación que no trata únicamente sobre el aprendizaje sino que siempre vuelve a las cuestiones de la enseñanza y el ser enseñado. Lo que no he definido explícitamente hasta ahora es lo que ello realmente exige del docente, y en este capítulo quisiera analizar este asunto con mayor detalle. Lo haré desde la perspectiva de la formación del profesorado, dado que gran parte del interés suscitado por esta cuestión sobre qué deberían ser los docentes y qué deberían poder hacer ha surgido en el contexto de preguntas acerca de la formación del profesorado.

Existen dos discursos relevantes al respecto: uno, que procede parcialmente de los legisladores y de la comunidad de investigación educativa, se centra en la necesidad de que la enseñanza se base en la evidencia; y el otro, tal vez más impulsado por políticas, se centra en la idea de las competencias. Si bien ambos enfoques tienen su justificación y apelan, al menos de forma retórica, a cierto “sentido común” –después de todo, ¿quién se atrevería a discutir que la enseñanza deba basarse en la evidencia científica?, ¿y quién se atrevería a poner en tela de juicio el que los docentes deban ser competentes?–, sin embargo, dichos enfoques no están carentes de problemas.

Un problema importante de este discurso sobre la evidencia es que tiende a centrarse en hechos más que en valores y, por tanto, tiene dificultades para captar el matiz de que la educación siempre está enmarcada por propósitos y, por tanto, por ideas sobre lo que es una educación buena o deseable. Además, gran parte de la investigación que alega generar evidencias sobre educación está sesgada hacia la visión de la educación en términos “sólidos”, ya que tiende a buscar conexiones causales entre las “entradas” y las “salidas” y parece olvidar que cualquier conexión entre la enseñanza y sus efectos constituye una conexión frágil, se trata de conexiones establecidas mediante la interpretación en vez de mediante la causalidad. En tercer lugar, existe una fuerte

tendencia en el debate sobre el papel de las evidencias en la educación que sugiere que dichas evidencias deberían de hecho remplazar y anular el juicio profesional, llevando así a una pérdida de poder por parte de los profesores y virando hacia una cultura de positivismo educativo.

El discurso de las competencias de los docentes es, en este sentido, más abierto y mejor para reconocer el papel crucial del profesor en todos los procesos educativos. Lo problemático, al menos de algunas maneras en las que se ha captado la noción de competencia, sin embargo, es que intentan cubrir todas las posibles contingencias educativas, derivando así en listados absurdamente largos de todo aquello en lo que deberían ser competentes los docentes y, una vez más, olvidando el papel del buen juicio.

Asimismo, la aspiración de abarcar todos los aspectos de la enseñanza centra el discurso de las competencias intensamente en el pasado –intentando incluir todo lo que sabemos hasta ahora sobre lo que podría suceder y podría ser pertinente en un ámbito educativo–y, por tanto, está mucho menos abierto al futuro. Por este motivo, en este capítulo defiendo un enfoque diferente sobre la cuestión de la enseñanza y sobre la cuestión de la formación del profesorado, un enfoque que destaca el papel fundamental del buen juicio en situaciones que son siempre nuevas, abiertas e imprevisibles.

Por motivos que explico en mayor detalle más adelante, me refiero a este enfoque como a una concepción de la enseñanza y de la formación del profesorado basada en la virtud, que se centra en la sabiduría pedagógica y en las maneras en las que, a través de la formación del profesorado, podemos ayudar a los docentes a convertirse en sabios en pedagogía. Por tanto, sugiero que la formación del “virtuosismo” pedagógico debería ser el núcleo de la formación del profesorado.

El miedo a quedarse atrás

En los últimos años, el interés de los responsables de políticas y de los políticos por la formación del profesorado ha ido en aumento. En el Reino Unido, el Gobierno ha publicado recientemente un nuevo marco de políticas para la educación escolar en Inglaterra –un documento con el interesante título de “La importancia de la enseñanza”²⁵– que no solo establece los parámetros de una transformación significativa de la educación escolar pública, sino que contiene también propuestas concretas para la formación del profesorado. En Escocia, el Gobierno ha encargado recientemente una revisión de la formación del profesorado escocesa. Este informe, titulado “Teaching Scotland’s Future” [El futuro docente de Escocia]²⁶, incluye unas recomendaciones muy concretas sobre la formación del profesorado y el desarrollo profesional de los docentes.

Además, los debates acerca de la formación del profesorado se están viendo influidos cada vez más por los acontecimientos en Europa, específicamente en el contexto de la Estrategia de Lisboa, que, en el año 2000, estableció el objetivo de convertir a la Unión Europea en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”²⁷, y el Proceso de Bolonia, dirigido a crear el Espacio Europeo de Educación Superior, un proceso que se inició en 1999.

Tras la estela del informe de 2005 de la OCDE sobre la situación de la formación del profesorado –un informe denominado “Los profesores importan: atraer, desarrollar y retener a profesores eficaces”²⁸– la Comisión Europea generó un documento en 2007 titulado “Mejorar la calidad de la formación del profesorado”²⁹, que proponía “una reflexión conjunta de las acciones que se podían tomar en los Estados miembros y cómo la Unión Europea podía apoyarlas”.

Dentro de este proceso, la Comisión Europea también redactó un conjunto de “Principios europeos comunes sobre competencias y cualificaciones docentes”³⁰. Si bien ninguno de estos documentos tiene poder jurídico, sí tienden a ejercer una fuerte influencia sobre el desarrollo de políticas dentro de los Estados miembros de la Unión Europea –un aspecto al que regresaré más adelante.

Se podría considerar la atención de los responsables de políticas y de los políticos hacia la formación del profesorado como algo positivo. Se podría considerar como la expresión de una preocupación real por la calidad de la educación en todos los niveles y como un reconocimiento del hecho de que la calidad de la formación del profesorado es un elemento importante en el panorama global. Pero también se podría interpretar de manera más negativa, observando que, ahora que los Gobiernos de muchos países han conseguido un firme dominio de los centros educativos mediante una combinación de ordenación del currículo, las pruebas, la inspección, la evaluación y las clasificaciones estadísticas, están tornando su atención a la formación del profesorado para establecer un control total del sistema educativo. Una gran parte, por supuesto, depende de cómo, en situaciones concretas, se desarrolle o se hayan desarrollado ya el discurso y la política. En este sentido, es interesante, por ejemplo, que mientras que en la situación inglesa la enseñanza se representa como una habilidad que puede adquirirse con la práctica (lo que implica que la cualificación del profesorado pueda pasarse de las universidades a las academias de formación), el debate escocés posiciona la enseñanza como una profesión, lo cual, por ese mismo motivo, requiere una adecuada formación del profesorado, tanto en relación con la preparación de los docentes como en relación con su desarrollo profesional.

Si bien siguen existiendo, por tanto, importantes diferencias “sobre el terreno”, estamos, al mismo tiempo, siendo testigos de un aumento de la convergencia entre

discurso y política con respecto a la enseñanza –lo cual, a su vez, está conduciendo a una convergencia entre el discurso y la política en relación con la formación del profesorado–. El concepto principal que parece emerger de todo esto es la noción de *competencia* (véanse, por ejemplo, Deakin Crick, 2008; Mulder, Weigel y Collins, 2007).

La competencia es una noción interesante por al menos dos motivos. Primero, como he dicho antes, la noción de competencia tiene cierto atractivo retórico –después de todo, ¿quién se atrevería a discutir que los profesores no deberían ser competentes?–. Segundo, la idea de la competencia se centra en el debate de qué deberían ser capaces de hacer los docentes en vez de prestar atención solamente a lo que los profesores deberían saber. Se podría decir, por tanto, que la idea de la competencia es más práctica y, en cierto sentido, también más integral, ya que parece englobar conocimientos, habilidades y acción como un todo integrado, en lugar de considerar la acción como, por ejemplo, la aplicación de conocimientos o la implantación de habilidades.

El que esto sea efectivamente así dependerá también del enfoque concreto y la concepción de competencia por los que uno se incline. Mulder, Weigel y Collins (2007) mostraron, por ejemplo, que dentro de la literatura sobre competencias existen tres tradiciones distintas –la conductual, la genérica y la cognitiva– que han puesto diferente énfasis en la “mezcla” entre acción, cognición y valores. Si bien algunas definiciones de competencia son muy breves y sucintas –como la definición de competencia de Eraut: “la capacidad de realizar las tareas y funciones exigidas al nivel esperado” (Eraut, 2003, pág. 117, citado en Mulder, Weigel y Collins, 2007)– otras definiciones, por ejemplo, la de Deakin Crick de competencia como “una compleja combinación de conocimiento, habilidades, entendimiento, valores, actitudes y deseo que conducen a una acción humana eficaz y personificada en el mundo, en un campo concreto” (Deakin Crick, 2008, pág. 313), se generalizaron tanto que puede llegar a ser difícil saber qué es lo que no se incluye en la idea de competencia.

Lo que es preocupante, entonces, no es tal vez tanto la noción de la competencia en sí –es una noción con un cierto atractivo y algo de potencial– sino, ante todo, el hecho de que la idea de competencia empiece a monopolizar el discurso sobre la enseñanza y la formación del profesorado. Es, por tanto, ante todo, la convergencia hacia una forma de pensar y de hablar concreta acerca de la enseñanza y de la formación del profesorado lo que debería preocuparnos. Después de todo, si no hay un discurso alternativo, si una idea concreta se considera simplemente “sentido común”, entonces existe el riesgo de que impida totalmente pensar a las personas.

Mientras, como se ha dicho, los documentos europeos sobre la enseñanza y la formación del profesorado no tienen ningún poder jurídico –las decisiones sobre la

educación siguen estando firmemente arraigadas en los Estados miembros–, sí tienen un importante poder simbólico y retórico ya que a menudo se convierten en referentes hacia los que muchos se quieren orientar, quizá asumiendo que, si no se adaptan a ellos, corren el riesgo de quedarse atrás. Se observa una lógica parecida en el problemático impacto que el PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE) ha tenido sobre la educación en muchos países del mundo.

Lo que yo tengo en mente aquí no es el hecho de que al PISA solo le interesen unos “resultados” concretos –aunque existen algunas preguntas importantes que deberían formularse sobre eso también– sino, ante todo, el hecho de que el PISA y otros sistemas similares hayan creado la ilusión de que una amplia gama de distintas prácticas educativas son comparables y que, por consiguiente, dichas prácticas deberían ser comparables. Por el temor a quedarse atrás, por el temor de acabar los últimos en la clasificación estadística, vemos a centros y sistemas educativos transformarse en la definición de la educación que “cuenta” en sistemas como el del PISA, con el resultado de que cada vez más centros y sistemas educativos empiezan a ser iguales.

Esto, entonces, es lo que puede suceder cuando un discurso concreto se hace hegemónico –es decir, cuando un discurso concreto empieza a monopolizar lo que se piensa y se habla–. No es tanto que el discurso tenga el poder de cambiarlo todo, sino más bien que las personas empiezan a ajustar su forma de hacer y de hablar conforme a esas ideas. Esto, a continuación genera una mayor uniformidad o, por decirlo de otro modo, una reducción de la diversidad en el pensamiento y en la práctica educativa. El argumento de la biodiversidad demuestra el peligro de este fenómeno, ya que la reducción de la diversidad erosiona la capacidad de un sistema para responder de manera eficaz y creativa a los cambios en el entorno. Además, el hecho de que la orientación hacia la uniformidad esté casi siempre impulsada por el miedo, es decir, motivada por la falta de valentía para pensar y actuar de forma diferente e independiente, hace que estos fenómenos sean aún más preocupantes, ya que todos sabemos que el miedo no es un buen consejero.

Pero el problema aquí no es solo la tendencia hacia la uniformidad. Es también que a través del discurso sobre la competencia, sobre el docente competente y sobre las competencias que debería desarrollar la formación del profesorado en los docentes, una visión muy concreta de la educación se repite, se promueve y se multiplica. No suele ser así como se presentan las ideas sobre las competencias que necesitan los docentes. Dichas competencias se suelen presentar, en general, como relativamente abiertas a distintos puntos de vista de la educación, como relativamente neutrales ante dichos puntos de vista, y también como relativamente indiscutibles. Se presentan, en otras palabras, como “sentido común”.

Una cosa que es importante, por tanto, es abrir este sentido común mostrando que es posible pensar de manera diferente sobre la educación y sobre lo que los profesores deberían ser capaces de hacer, al menos para alejarnos de un sentido común no reflexionado e irreflexivo de la educación. Pero quisiera también argumentar que el sentido común concreto sobre la educación que se está multiplicando es en sí mismo problemático, ya que tiende a promocionar lo que yo considero más bien una manera poco educativa de pensar sobre la educación. Y este es el problema más profundo que hay que abordar para tener un punto de partida mejor en el debate sobre la formación del profesorado.

La “aprendificación” de la educación

Podría empezar por diversos sitios, pero a título ilustrativo, utilizaré las competencias clave enumeradas en el documento de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea denominado “Principios europeos comunes para las competencias y cualificaciones del profesorado”.

Hacer que funcione: las competencias claves

La enseñanza y la educación contribuyen a los aspectos económicos y culturales de la sociedad del conocimiento y, por tanto, deben considerarse en el contexto social. Así, los docentes deberían ser capaces de:

- Trabajar con otros: desempeñan una profesión que debería basarse en los valores de la inclusión social y en alimentar el potencial de cada alumno.
- Tener conocimientos sobre desarrollo humano y demostrar autoconfianza en sus interacciones con los demás. Ser capaces de trabajar con los estudiantes como individuos y apoyarlos para que lleguen a ser miembros plenamente activos y participativos de la sociedad.
- Ser capaces de trabajar en formas que aumenten la inteligencia colectiva de los alumnos y cooperar y colaborar con sus colegas de profesión para reforzar su propio aprendizaje y enseñanza.
- Manejar conocimientos, tecnología e información: deberían ser capaces de trabajar con diversos tipos de conocimientos. Su desarrollo educativo y profesional debería dotarlos para acceder a, analizar, validar, reflexionar sobre y transmitir conocimientos, haciendo un uso eficaz de la tecnología, cuando proceda.
- Crear y gestionar, a través de sus habilidades pedagógicas, entornos de aprendizaje y mantener la libertad intelectual para poder tomar decisiones acerca de cómo impartir la formación. Su confianza en el uso de las TIC debería permitirles integrarlas de manera

efectiva en el aprendizaje y la enseñanza.

- Ser capaces de orientar y dar apoyo a los estudiantes en redes en las que se pueda encontrar y generar información.
- Conocer bien la materia y ver el aprendizaje como un viaje para toda la vida. Aprender de sus propias experiencias a través de sus habilidades prácticas y teóricas y alinear una amplia gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de sus alumnos.
- Trabajar con y en la sociedad: contribuyen a preparar a los estudiantes para ser globalmente responsables como ciudadanos de la UE. Los docentes deberían ser capaces de promover la movilidad y la cooperación en Europa, y fomentar el respeto y el entendimiento intercultural. Deberían entender el equilibrio entre respetar y ser conscientes de la diversidad de las culturas de los alumnos e identificar los valores comunes.
- Entender los factores que crean cohesión social y exclusión de la sociedad y ser conscientes de las dimensiones éticas de la sociedad del conocimiento.
- Ser capaces de trabajar de manera eficiente con la comunidad local, y con asociados y grupos de interés de la educación: padres, instituciones de formación del profesorado y grupos representantes.
- Contribuir a los sistemas de garantía de calidad a través de la puesta en práctica de su experiencia y sus conocimientos.

La labor de los docentes en todas estas áreas debería estar incorporada en un proceso profesional continuo de aprendizaje permanente que abarque formación del profesorado inicial, orientación y desarrollo profesional continuo, ya que no se puede esperar que posean todas las competencias necesarias al finalizar su formación inicial³¹.

Por supuesto, se podría decir mucho acerca de este texto, y yo diría que documentos como este sí requieren un análisis crítico minucioso y detallado. Para el objeto de este capítulo me gustaría hacer dos observaciones. La primera es que, en este texto, la educación escolar está muy posicionada como un instrumento que debe proporcionar todo tipo de bienes a la sociedad. La educación debe producir cosas como cohesión social, inclusión social, una sociedad del conocimiento, aprendizaje permanente, una economía del conocimiento, ciudadanos de la UE, respeto y entendimiento intercultural, un sentido de los valores comunes, etc.

En términos de sus objetivos, esta es una visión muy funcional de la educación y de lo que es básico con respecto a lo que deberían ser capaces de hacer los docentes. Presenta un panorama en el que la sociedad –y por supuesto, siempre está la pregunta de quién “es” en realidad la “sociedad”– establece los objetivos, y donde la educación se considera un instrumento para alcanzar esos objetivos. Además, en este texto, la única

“libertad intelectual” otorgada a los docentes es sobre cómo “impartir” esos objetivos, no sobre lo que se supone que se debe “impartir”. (He puesto “impartir” entre comillas para señalar que, para empezar, es una metáfora muy desafortunada y poco útil para hablar sobre la educación). Esta visión funcional o instrumental de la educación no parece considerar la idea de que la educación podría tener otros intereses, sino que predominantemente contempla el centro educativo como una institución que debe resolver “los problemas de los demás”, por decirlo en pocas palabras.

Mi segunda observación se refiere al hecho de que, en este texto, la educación se describe fundamentalmente en términos de aprendizaje. Leemos que los docentes tienen que alimentar el potencial de todos los alumnos, que deben ser capaces de trabajar con los alumnos como individuos, que deberían aspirar a aumentar la inteligencia colectiva de los alumnos, que deberían ser capaces de crear y gestionar entornos de aprendizaje, integrar las TIC de manera efectiva en el aprendizaje y la enseñanza, proporcionar orientación y apoyo a los alumnos en redes de información, y considerar el aprendizaje como un viaje a lo largo de toda la vida.

Para mí este documento es, por tanto, otro ejemplo de lo que yo he escrito en capítulos anteriores como el auge de “un nuevo lenguaje del aprendizaje” en la educación y la más amplia “aprendificación” del discurso educativo. Este auge, como se ha dicho, se manifiesta en diversas “tradiciones” que han tenido lugar en el lenguaje utilizado en la práctica educativa, la política educativa y la investigación educativa. Lo vemos en la tendencia a referirse a estudiantes, alumnos, niños e incluso a adultos, como aprendices. Lo vemos en la tendencia a referirse a la enseñanza como la facilitación del aprendizaje o la gestión de entornos de aprendizaje. Lo vemos en la tendencia a referirse a los centros educativos como lugares para el aprendizaje o entornos de aprendizaje. Y lo vemos en la tendencia de ya no hablar más de educación para adultos sino de aprendizaje permanente.

Tal vez la forma más rápida de destacar el problema aquí sería decir que el propósito de la educación no es que los niños y los alumnos aprendan, sino que aprendan algo y que lo hagan por un motivo específico y en relación con unos propósitos concretos. Uno de los principales problemas del lenguaje del aprendizaje, como ya he argumentado, es que es un lenguaje de procesos, pero no un lenguaje de contenidos o propósitos. Sin embargo, la educación nunca es solo sobre aprendizaje, sino que es siempre sobre el aprendizaje de algo para unos propósitos concretos.

Además, mientras que el lenguaje del aprendizaje es un lenguaje individualista –el aprendizaje es, después de todo, algo que se puede hacer solo– el lenguaje de la educación es un lenguaje relacional, donde siempre está la idea de alguien educando a otro. El problema con el auge del lenguaje del aprendizaje en la educación es, por tanto,

triple: es un lenguaje que hace más difícil plantear preguntas acerca del contenido; es un lenguaje que hace más difícil plantear preguntas acerca de los propósitos; y es un lenguaje que hace más difícil plantear preguntas acerca de la función específica de la responsabilidad del docente en la relación educativa.

Mientras que, como se ha dicho, la idea de la competencia no es, en sí, necesariamente mala, me preocupa la manera en la que multiplica una visión concreta de la educación a través de un lenguaje concreto de la educación, el lenguaje del aprendizaje. Esto significa que, si queremos decir algo educativo acerca de la formación del profesorado, si, en otras palabras, queremos ir más allá del lenguaje del aprendizaje, deberemos emplear una forma de hablar y de pensar que sea más propiamente educativa. Una vez que hagamos esto, es posible que descubramos –y esto es lo que argumento a continuación– que la idea de las competencias resulte ser menos atractiva y menos oportuna a la hora de pensar en la formación del profesorado y su futuro. Permítanme pasar, entonces, al siguiente punto de mi argumento, que tiene que ver con la naturaleza de las prácticas educativas.

¿Para qué es la educación?

Voy a empezar con una breve anécdota. Hasta hace poco, los docentes con experiencia en Escocia tenían la oportunidad de seguir un programa de maestría especialmente diseñado para obtener una cualificación superior. Los profesores que superaran con éxito este programa se podían llamar *chartered teachers* [profesores acreditados] (al igual que, por ejemplo, los *chartered accountants* [contables] o *chartered surveyors* [peritos]). Una de las cosas que los docentes que estudian este programa deberían ser capaces de hacer es demostrar que, a través de proyectos de investigación de pequeña escala, pueden mejorar su práctica. Lo que a mí me pareció notable al trabajar con los estudiantes en este programa es que si bien la mayoría era capaz de ofrecer evidencias del hecho de que habían podido cambiar su práctica, les parecía muy difícil articular por qué dichos cambios supondrían una mejora de la misma.

Con frecuencia pensaban, al menos al principio, que un cambio en la práctica era automáticamente una mejora, hasta que yo sugerí que cada vez que se cambia una práctica podemos seguir preguntando por qué dicho cambio supone una mejora, es decir, por qué dicho cambio constituye un cambio deseable, por qué la situación modificada es mejor que la que existía antes. Solo hay una manera de responder a esa pregunta, y es a través de la pregunta de para qué es la educación, es decir, la pregunta sobre el propósito de la educación. Pues solo una vez que hayamos podido articular qué es lo que queremos conseguir, podremos juzgar si un cambio en la práctica nos acerca o nos aleja de ello.

Al defender que es necesario preguntar el propósito educativo, no estoy intentando definir cuál debería ser el propósito de la educación. Pero sí quiero dejar claros dos puntos acerca de cómo considero que deberíamos abordar la pregunta sobre el propósito. El primer punto es que las prácticas educativas, en mi opinión, siempre tienen más de un propósito –y que lo hacen al mismo tiempo–. La multidimensionalidad del propósito educativo es precisamente lo que convierte en interesante a la educación. Es también (y este es mi segundo punto, al que regreso más adelante) el motivo por el cual hace falta un tipo concreto de juicio en la educación. Al decir que la cuestión del propósito educativo es multidimensional, sugiero que la educación “funciona” u “opera” en diversas dimensiones distintas y que en cada una de estas dimensiones hay que plantear la pregunta del propósito.

Como ya he mencionado en los capítulos anteriores, he sugerido en varias de mis publicaciones que los procesos y prácticas educativos tienden a funcionar en tres áreas diferentes y que, en relación con cada una, debemos plantear la pregunta del propósito (véase Biesta, 2010b; véase también Biesta, 2009). He llamado a estas áreas *cualificación, socialización y subjetivación*. La cualificación, en términos generales, tiene que ver con la manera en la que la educación cualifica a las personas para hacer cosas –en el sentido más amplio de la palabra– dotándolas de conocimiento, habilidades y disposición. Esta es una dimensión muy importante de la educación escolar, y algunos incluso defenderían que es lo único que debería importar en los centros educativos. Sin embargo, la educación no es solo sobre conocimiento, habilidades y disposición, sino también sobre las maneras en las que, mediante la educación, entramos a formar parte de las prácticas y tradiciones sociales, culturales y políticas.

Esta es la dimensión de socialización de la educación, donde, por decirlo en términos más generales, la orientación está en la “inserción” de los recién llegados al orden establecido. Los recién llegados, en este contexto, pueden ser tanto los niños como aquellos que se trasladan de un país o de una cultura a otra. Podemos aquí también pensar en las maneras en las que la educación introduce a los recién llegados a órdenes y culturas profesionales concretas. Mientras que algunos, como se ha mencionado, adoptan una visión muy estricta y estrecha de la educación y defenderían que la única tarea de los centros educativos es preocuparse por el conocimiento y las habilidades y la disposición, vemos que en las últimas décadas la función de socialización se ha convertido en una dimensión explícita del debate sobre para qué son los centros educativos.

Esto se ve específicamente en el rango de “objetivos” sociales que se han añadido al currículo escolar, como educación medioambiental, ciudadanía, educación social y moral, educación sexual, etc. La idea es que la educación no solo ejerce una fuerza socializadora sobre los niños y los alumnos, sino que es en realidad deseable que así lo

haga.

Una vez más, si bien algunas personas defenderían que estas son las dos únicas dimensiones correctas y legítimas de las que se ha de preocupar la educación escolar, yo argumento que existe una tercera dimensión en la que la educación opera y debería operar. Tiene que ver con la manera en la que la educación afecta a la persona, que es la dimensión de la subjetivación. Es importante observar que la subjetivación y la socialización no son lo mismo –y uno de los retos más importantes de la educación contemporánea es cómo podemos realmente articular la diferencia entre las dos (para ampliar este tema, véase Biesta, 2006a).

La socialización tiene que ver con cómo llegamos a formar parte del orden establecido, cómo nos identificamos con dicho orden y obtenemos así una identidad; la subjetivación, en cambio, siempre tiene que ver con cómo podemos existir “fuera” de dicho orden, por así decirlo. Con un concepto relativamente “antiguo” aunque aún crucialmente importante, podemos decir que la subjetivación tiene que ver con la cuestión de la libertad humana –lo cual, por supuesto, plantea aún más preguntas acerca de cómo deberíamos entender la libertad humana.

Abordar la cuestión del propósito de la educación, quisiera sugerir, exige que se haga en relación con las tres áreas anteriores. Exige que pensemos sobre qué pretendemos conseguir en relación con la cualificación, la socialización y la subjetivación. El motivo por el cual plantear la pregunta del propósito exige que se “cubran” las tres áreas es que cualquier cosa que hagamos en educación tiene potencialmente un “impacto” sobre cualquiera de esas tres áreas. Es importante reconocer que las tres áreas no están separadas, y por eso tiendo a describirlas con un diagrama de Venn de tres zonas solapadas.

El solapamiento es fundamental porque, por un lado, indica oportunidades de sinergia, mientras que, por otro lado, también nos puede ayudar a ver el potencial conflicto entre las distintas dimensiones. Un ejemplo de una sinergia potencial es la manera en la que, en la formación profesional, la enseñanza de habilidades concretas a la vez funciona como una manera de socializar a los alumnos en áreas concretas del trabajo, responsabilidad profesional y similares. Un ejemplo del conflicto potencial es cuando una constante presión sobre las pruebas y los exámenes, que es tal vez una forma eficaz de aumentar el logro en el área de la cualificación, puede tener un impacto negativo en el área de la subjetivación si enseña a los alumnos que la competencia siempre es mejor que la cooperación.

Dada la posibilidad de sinergia y conflicto, y dado el hecho de que nuestras actividades educativas casi siempre “operan” en las tres áreas a la vez, el analizar la educación a través de estas dimensiones empieza a hacer visible algo que, en mi opinión,

es absolutamente crucial en el trabajo de los docentes, y es la necesidad de hacer juicios situacionales acerca de lo que es deseable pedagógicamente en relación con estas tres dimensiones. Lo que es crucial en el trabajo de los educadores no es sencillamente que establezcan objetivos y los apliquen. Dado que la educación es multidimensional, los docentes constantemente necesitan emitir juicios acerca de cómo equilibrar las distintas dimensiones; necesitan establecer prioridades –que nunca pueden establecerse de una forma general sino que siempre deben establecerse en situaciones concretas en relación con alumnos concretos– y deben ser capaces de manejar las tensiones y los conflictos y ser capaces de ver y aprovechar las posibilidades de sinergia. Todo esto está en juego en esta sencilla distinción entre “cambio” y “mejora”. Responder a la pregunta sobre si un cambio constituye una mejora es, por tanto, no solo cuestión de evaluar el progreso hacia un objetivo concreto. Dada la multidimensionalidad de la educación, siempre debemos considerar la posibilidad de que una ganancia en una dimensión podría ser una pérdida en otra.

Lo que empieza a surgir de esta línea de pensamiento es la propuesta de que, como la pregunta del objetivo o *telos* de la educación es una cuestión multidimensional, el juicio –juicio acerca de lo que es deseable pedagógicamente– acaba siendo un elemento absolutamente crucial en lo que hacen los docentes.

Juicio y sabiduría en la educación

Si repaso las líneas de mi argumento hasta ahora, la cuestión que empieza aemerger es que la pregunta no es tanto si los profesores deberían ser competentes para hacer cosas –se podría decir que, por supuesto, deberían ser competentes–, sino que la competencia, la capacidad para hacer cosas, no es en sí misma, jamás, suficiente. Por decirlo claramente: un docente que posea todas las competencias que requiere un educador pero que sea incapaz de juzgar qué competencia hay que desplegar y cuándo, es un docente inútil. Los juicios acerca de qué hay que hacer siempre tienen que realizarse en relación con los propósitos de la educación –por lo cual el lenguaje del aprendizaje no es útil ya que no es un lenguaje en el que se pueda plantear, articular o abordar fácilmente la pregunta por el propósito.

Y puesto que la pregunta sobre el propósito de la educación es una cuestión multidimensional, el juicio que se requiere debe ser multidimensional, teniendo en cuenta que una ganancia en una dimensión podría ser una pérdida en otra –de manera que hace falta hacer un juicio acerca del equilibrio justo y la compensación justa entre pérdidas y ganancias, por así decirlo–. Emitir estos juicios no es algo que se haga en los documentos de políticas educativas, sino que radica en el corazón mismo de lo que

ocurre en las aulas y en las relaciones entre profesores y alumnos –y esto se repite una y otra vez.

Si bien algunos podrían defender que esto es un argumento a favor de que los docentes necesitan ser competentes para realizar juicios educativos, yo preferiría ver la capacidad de juzgar como algo diferente a las competencias. Parte de mi argumento es que, si consideráramos la capacidad para realizar juicios educativos como una competencia, sería la única competencia del listado. Pero se podría decir asimismo que, en la medida en que resulta razonable la idea de que los docentes deberían ser competentes para hacer ciertas cosas, siempre queda la necesidad adicional de juzgar cuándo resulta oportuno hacer algo y qué hacer.

Se podría plantear un argumento parecido en cuanto al papel absolutamente crucial de los juicios educativos, con relación a otra tendencia que podemos encontrar en los debates acerca de la enseñanza y la formación del profesorado, que es la idea de que la enseñanza debería desarrollarse hacia una profesión basada en la evidencia al igual que, por ejemplo, se ha argumentado que la medicina debería desarrollarse hacia una profesión basada en la evidencia. Este es un debate extenso y complicado, que ya he explorado con mucho mayor detalle en otras publicaciones (véanse Biesta, 2007b, 2010c, 2010d).

El punto fundamental de este capítulo es si es una buena idea el que, en vez de plantear que la educación dependa del juicio de profesionales, consideremos que deba basarse en una sólida evidencia científica sobre “lo que funciona”. La idea es que dicha evidencia podría generarse mediante estudios experimentales a gran escala donde hubiera un grupo objetivo que recibiese un “tratamiento” específico y un grupo control que no lo recibiera, para a continuación medir si el “tratamiento” ha tenido algún efecto concreto. Si lo tuviera, entonces –según este argumento– habría evidencia de que el “tratamiento funciona” y, por tanto, una base de evidencia que nos indicase qué hacer.

Incluso si, como hipótesis, pudiéramos conceder que podría ser posible realizar el tipo de estudios anteriormente indicados, los resultados de dichos estudios estarían limitados de dos maneras. Una es que dichos estudios, a lo sumo, nos darían información acerca del pasado. Es decir, nos darían información acerca de lo que podría haber funcionado en el pasado, pero no hay absolutamente ninguna garantía –al menos no en el terreno de la interacción humana– de que lo que ha funcionado en el pasado funcione también en el futuro. Esto ya significa que esta información puede, como máximo, darnos posibilidades de actuación, pero no normas. Si bien podría entonces tener la posibilidad de informar nuestros juicios, no podría remplazar nuestros juicios acerca de lo que hay que hacer. Y el juicio también es importante, porque algo que podría funcionar en relación con una dimensión de la educación podría en realidad tener un

efecto perjudicial en otra dimensión.

Así que, al igual que las competencias por sí solas no son suficientes para captar de lo que trata la enseñanza, la idea de la educación como profesión basada en la evidencia tiene aún menos sentido. Lo que falta en ambos casos es el papel absolutamente crucial del juicio educativo. Especialmente en relación con este último debate –es decir, sobre el papel de la evidencia científica– esto nos conduce nuevamente a la pregunta que sigue circulando en los debates acerca de la educación desde hace bastante tiempo, y que es la pregunta sobre si la enseñanza es un arte o una ciencia. Una persona que ha argumentado de manera muy concisa y convincente en contra de la idea de la enseñanza como ciencia es William James (1842-1910). En su *Talks to Teachers on Psychology* (James, 1899) formula su posición como sigue:

La psicología es una ciencia, y la enseñanza es un arte; y las ciencias jamás generan arte directamente por sí mismas. Una mente ingeniosa intermediaria debe ejecutar la aplicación, utilizando su originalidad.

Lo máximo que pueden hacer las ciencias es ayudarnos a comprobarnos y controlarnos, si empezamos a razonar o a conducirnos equivocadamente; y criticarnos de forma más elocuente si nos equivocamos.

El saber psicología, por tanto, no constituye garantía alguna de que seamos buenos profesores. Para progresar hacia ese fin, debemos tener un atributo adicional, un tacto feliz y un ingenio que nos diga qué cosas definitivas hemos de decir y hacer cuando tengamos al alumno delante. Ese ingenio para encontrar y seguir al alumno, ese tacto para la situación concreta, aunque son el alfa y el omega del arte del docente, son cosas en las que la psicología no nos puede ayudar en lo más mínimo (James, 1899, págs. 14-15).

Mientras que James aporta un argumento convincente sobre por qué la enseñanza no debe y no puede considerarse una ciencia –y de hecho requiere tacto, ingenio y, quisiera añadir, juicio– James tiene menos que decir acerca del lado positivo del argumento, es decir, la idea de que la educación debería, por tanto, considerarse un arte. Y es aquí cuando vuelvo a Aristóteles, no solo porque él dijo cosas interesantes acerca de esta cuestión, sino porque, y quizá ello sea más importante, nos ayuda a ir más allá de la pregunta de si la enseñanza es una ciencia o un arte y hacia la pregunta de qué tipo de arte es, en realidad, la enseñanza.

El argumento de Aristóteles empieza con la distinción entre la vida teórica y la vida práctica. Mientras que la vida teórica tiene que ver con “lo necesario y lo eterno” (Aristóteles, 1980, pág. 140) y por tanto con un tipo de conocimiento al que Aristóteles denomina ciencia (*episteme*), la vida práctica tiene que ver con lo que es “variable”

(ibíd., pág. 142), es decir, con el mundo del cambio. Este es el mundo en el que actuamos y en el que nuestras acciones tienen un impacto. En relación con nuestras operaciones en el mundo del cambio, Aristóteles distingue entre dos modos de actuación, *poiesis* y *praxis*, o, según la traducción de Carr (1987), “producir una acción” y “ejecutar una acción”.

Ambos modos de acción requieren juicio, pero el tipo de juicio requerido es radicalmente diferente, y esta es una dilucidación importante en el arte de la educación. La *poiesis* tiene que ver con la producción o fabricación de las cosas –como, por ejemplo, una silla de montar o un barco–. Tiene que ver, como dice Aristóteles, con “cómo algo puede llegar a ser capaz o bien de ser o de no ser” (lo que significa que tiene que ver con lo variable, no con lo eterno y necesario), y con cosas “cuyo origen está en el hacedor y no en el objeto hecho” (lo cual distingue la *poiesis*, de los fenómenos biológicos como el crecimiento y el desarrollo) (véase Aristóteles, 1980, pág. 141).

Poiesis, en pocas palabras, tiene que ver con la creación de algo que no existía anteriormente. El tipo de conocimiento que necesitamos para la *poiesis* es la *tecknē* (normalmente traducido como “arte”). Es, en vocabulario más contemporáneo, conocimiento tecnológico o instrumental, “conocimiento sobre cómo hacer las cosas” (ibíd., pág. 141). Aristóteles comenta que la *poiesis* “tiene un fin más allá de sí mismo” (ibíd., pág. 143). El fin de la *poiesis* es externo a los medios, lo que significa que la *tecknē* –el conocimiento sobre cómo hacer las cosas– tiene que ver con descubrir los medios que producirán la cosa que se quiere hacer. La *tecknē*, por tanto, abarca el conocimiento sobre los materiales con los que se trabaja y sobre las técnicas que se pueden aplicar para trabajar con esos materiales.

Pero hacer una silla de montar no es jamás simplemente cuestión de seguir una fórmula. Implica emitir juicios acerca de la aplicación de nuestro conocimiento general a este trozo de cuero, para este caballo, y para esta persona que va a montar al caballo. Así que hacemos juicios acerca de la aplicación, la producción y la eficacia ya que nuestro enfoque está en producir algo –o, para ser más exactos, en producir alguna cosa.

Sin embargo, el terreno de lo variable no se limita al mundo de las cosas sino que incluye también el mundo social –el mundo de la acción e interacción humana–. Este es el terreno de la *praxis*. La orientación aquí, según Aristóteles, no es hacia la producción de cosas sino hacia la generación del “bien” o del florecer humano (*eudaimonía*). *Praxis* es “sobre qué tipo de cosas conducen a una buena vida en general” (ibíd., pág. 142). Es sobre la buena acción, pero buena acción como medio para lograr otra cosa. “La buena acción es en sí su propio fin” (ibíd., pág. 143). El tipo de juicio que se necesita aquí no es sobre cómo se deben hacer las cosas; se necesita un juicio “sobre qué hay que hacer” (ibíd.). Aristóteles denomina a este tipo de juicio *frónesis*, que se suele traducir como

“sabiduría práctica”. La *frónesis* es un “estado razonado y verdadero de la capacidad para actuar en relación con el bien humano” (ibíd., pág. 143).

De aquí se derivan dos aspectos. El primero tiene que ver con la naturaleza de la educación, donde yo argumentaría, junto con Aristóteles, que no debemos nunca pensar en la educación solo como un proceso de producción, es decir, como *poiesis*. Si bien la educación está claramente ubicada en el terreno de lo variable, trata de la interacción entre seres humanos, no de la interacción entre los seres humanos y el mundo material. La educación, en otras palabras, es un arte social, y la estética de lo social es, de manera importante, diferente de la estética de lo material (lo cual no quiere decir que sean completamente diferentes).

Esto no significa que debamos excluir la idea de *poiesis* de nuestro pensamiento pedagógico. Después de todo, nosotros deseamos vivamente que nuestra enseñanza y nuestros currículos tengan un efecto y sean eficaces; queremos verdaderamente que nuestros alumnos se conviertan en buenos ciudadanos, profesionales hábiles, en seres humanos conocedores; y para ello necesitamos reflexionar sobre los procesos educativos en términos de *poiesis*, es decir, en términos de *generar alguna cosa*. Pero eso no debería ser jamás el objetivo final y único de la educación.

La educación siempre es más que solo producción, que solo *poiesis*, y –como he argumentado a lo largo de los capítulos de este libro–, al final, la educación es precisamente lo que la producción/*poiesis* no es, porque en última instancia nosotros, como educadores, no podemos alegar y no deberíamos querer alegar que *producimos* a nuestros alumnos. Nosotros les formamos, y les formamos en libertad y para la libertad. Por eso, lo que importa en la educación –lo que hace que la educación sea pedagógica– no radica en el terreno de la *poiesis* sino en el terreno de la *praxis*. En otras palabras, muestra por qué la educación es al final un arte social y no un arte material (y esto puede considerarse otro motivo por el cual todo el enfoque que emana de los debates sobre la práctica basada en la evidencia está fuera de lugar en relación con la educación).

El segundo argumento que quisiera plantear es que la sabiduría práctica, el tipo de sabiduría que necesitamos en relación con la *praxis* con la intención de generar el bien, capta muy acertadamente lo que he estado expresando acerca del juicio educativo. Los juicios educativos son, después de todo, juicios sobre lo que tiene que hacerse, no con el objetivo de producir algo en el sentido técnico, sino con el objetivo de generar lo que se considera pedagógicamente deseable (en tres dominios –que se solapan– que ya he identificado).

Estos juicios no son, por tanto, juicios técnicos sino juicios de valor. Lo que Aristóteles añade al panorama –y esto resulta importante para desarrollar estas ideas sobre la educación en ideas sobre la formación del profesorado– es que la sabiduría

práctica no debe entenderse como un conjunto de habilidades o disposiciones o como un conjunto de competencias, sino que más bien denota una cierta cualidad o excelencia de la persona. El término griego aquí es *ἀρετή*, y la traducción de *ἀρετή* es “virtud”. La capacidad de realizar juicios educativos sensatos no debería, por tanto, considerarse como una especie de “añadido”, es decir, como algo que no nos afecta como personas, sino que más bien denota lo que podríamos denominar una calidad integral, algo que permea y caracteriza a la persona en su conjunto –y podemos interpretar, “caracterizar” aquí al pie de la letra, ya que “virtud” se traduce a menudo también como “carácter”.

La pregunta, por tanto, no es cómo podemos aprender *frónesis*. La pregunta más bien es ¿cómo podemos ser *frónimos*? ¿Cómo podemos ser una persona sabia en términos prácticos? Y más concretamente, la pregunta es: ¿cómo podemos ser una persona sabia en términos educativos? Esta, precisamente, sugiero, es la pregunta sobre la formación del profesorado.

¿Cómo podemos ser sabios pedagógicamente? En relación con esta pregunta, Aristóteles añade otro argumento interesante al escribir “que no puede encontrarse un joven de sabiduría práctica” (*ibíd.*, pág. 148). Lo que está diciendo con esto es que la sabiduría es algo que llega con la edad –o tal vez sería mejor decir que la sabiduría llega con la experiencia–, y esto es un punto importante para la cuestión de la formación del profesorado.

Lo que también es relevante es el hecho de que cada vez que Aristóteles llega al punto en el que se esperaría obtener una definición acerca de cómo es una persona sabia, no ofrece una descripción abstracta sobre ciertos rasgos o cualidades, sino que más bien ofrece ejemplos reales de personas que encarnan la sabiduría práctica –como, por ejemplo, en el caso del arte de gobernar, Pericles–. Es como si Aristóteles dijera: si quieres saber qué es la sabiduría práctica, si quieres saber cómo es una persona sabia en términos prácticos, mírale a él, mírala a ella, porque son ejemplos excelentes y ejemplos de excelencia. Así que, ¿cómo nos puede ayudar esto a enmarcar la formación del profesorado si se centra en la pregunta de cómo uno puede ser sabio desde un punto de vista pedagógico?

La primera consecuencia es que la formación del profesorado debe ocuparse de la formación de toda la persona (no, quisiera recalcar, como individuo particular, sino como profesional). Esto es en parte una cuestión de socialización profesional pero, desde luego, también conlleva aspectos de lo que podría denominarse *subjetivación profesional*. La formación del profesorado no trata solo de la adquisición de conocimientos, habilidades y disposiciones (cualificación) o solo de hacer como hacen muchos otros docentes (socialización), sino que empieza por la formación y la transformación de la persona, y es solo a partir de allí cuando surgen las preguntas

acerca de conocimientos, habilidades y disposiciones, acerca de valores y tradiciones, acerca de competencias y evidencias.

El principio rector aquí es la idea de la sabiduría pedagógica, es decir, la capacidad de realizar juicios pedagógicos sensatos. Siguiendo a Aristóteles, podemos llamar a esto un enfoque de la enseñanza basado en la virtud y un enfoque de la formación del profesorado basado en la virtud. Si bien se podría decir que lo que aquí se busca es que los estudiantes de Magisterio se conviertan en profesionales virtuosos, prefiero jugar de forma diferente con la idea de la virtud, y sugiero que lo que se debe perseguir en la formación del profesorado es una especie de virtuosismo en la realización de juicios pedagógicos sensatos.

La idea del virtuosismo puede ayudarnos a identificar dos dimensiones más del enfoque basado en la virtud para formar a los docentes, porque si pensamos en la manera en la que los músicos desarrollan su virtuosismo, veremos que lo hacen practicando precisamente aquello en lo que desean desarrollar su virtuosismo, y observando y estudiando el virtuosismo de los demás. Esto nos conduce precisamente a los otros dos componentes del enfoque de la formación del profesorado que quisiera proponer. El segundo componente, por tanto, es la idea de que solo podemos desarrollar nuestro virtuosismo para los juicios pedagógicos sensatos practicando el juicio, es decir, participando en la realización de esos juicios en la mayor variedad de situaciones educativas posibles. No es, en otras palabras, que podamos llegar a ser buenos en nuestros juicios leyendo libros sobre ello; tenemos que hacerlo, y tenemos que aprender de hacerlo.

Por un lado, se podría argumentar que esta no es una idea muy original, es decir, que solo podemos realmente aprender el arte de la enseñanza ejerciéndola. Pero yo sí creo que hay una diferencia importante entre, digamos, aprender en el trabajo (el enfoque de adquirir habilidades sobre la marcha), y la práctica reflexiva, o incluso el aprendizaje basado en problemas. Lo que busco es lo que se podría denominar *formación profesional basada en el juicio*, o formación profesional enfocada al juicio. No se trata solo de cualquier tipo de aprendizaje experiencial o práctico, sino de un aprendizaje que continuamente tome como punto de referencia la capacidad para realizar juicios educativos sensatos –lo que significa que se plantea continuamente la pregunta de qué es deseable pedagógicamente en relación con una constelación concreta de propósitos educativos.

El tercer componente tiene que ver con el papel de los ejemplos. Si bien por un lado solo podemos desarrollar el virtuosismo mediante la práctica del juicio, también se puede ganar mucho estudiando el virtuosismo en los demás, sobre todo en aquellos que consideramos que han alcanzado un cierto nivel de virtuosismo educativo³². Esto no debe

entenderse como un proceso de aprendizaje colaborativo o por pares. Toda la idea de estudiar el virtuosismo en los demás es centrarse en quienes ejemplifican precisamente aquello a lo que uno aspira.

El proceso es, en otras palabras, asimétrico más que simétrico. Estudiar el virtuosismo de otros docentes puede adoptar muchas formas diferentes. Puede realizarse en el aula mediante la observación de las maneras en las que los profesores realicen juicios pedagógicos personificados y situados –o en las que al menos lo intenten–. Hay que recordar, no obstante, que dichos juicios no son siempre evidentes ni visibles –también porque el virtuosismo es algo que se encarna a lo largo del tiempo–, por tanto, existe también una necesidad de diálogo, de hablar con los docentes para averiguar por qué han hecho lo que han hecho.

Esto puede hacerse a pequeña escala –estudiantes de Magisterio entrevistando a docentes acerca de sus juicios y su virtuosismo educativo– pero también se puede hacer a una mayor escala, por ejemplo, a través de trabajos sobre la vida-historia de profesores experimentados, para lograr entender no solo su virtuosismo, sino tal vez también la trayectoria a través de la cual han desarrollado su virtuosismo educativo a lo largo de su carrera profesional.

Conclusiones

Estos son, por tanto, los tres puntos de referencia para la formación del profesorado que surgen si no pensamos en la enseñanza en términos de evidencias o de competencias, sino más bien con un enfoque en el juicio y, más concretamente, en el juicio pedagógico. Esta capacidad de juicio no debe entenderse como una habilidad o competencia sino más bien como una cualidad que caracteriza al profesional de la educación en su conjunto –motivo por el cual me he referido a esto como un enfoque de la enseñanza y de la formación del profesorado basado en la virtud.

El enfoque principal está en el desarrollo de cierto virtuosismo para realizar juicios educativos –no, una vez más, como un conjunto de habilidades o competencias, sino más bien como un proceso que ayudará a los docentes a ser sabios pedagógicamente–. Dicha sabiduría es especialmente importante para captar que nuestras acciones educativas nunca son solo una repetición de lo que ha ocurrido en el pasado sino que están siempre radicalmente abiertas al futuro. Necesitamos juicio en lugar de fórmulas, para poder implicarnos con esta apertura y hacerlo de una manera educativa.

Epílogo

Por una pedagogía del acontecimiento

En las páginas precedentes he reflexionado desde diversos ángulos y a través de diversos “temas” educativos sobre la fragilidad de la educación. No solo he intentado mostrar las formas frágiles en las que “funciona” la educación, sino que he enfatizado asimismo la importancia crucial del hecho de que la educación –o como yo lo he definido en algunos sitios, la educación digna de su nombre, es decir, la educación que no solo se interesa por la cualificación y la socialización sino también por la subjetivación, esto es, por la posibilidad del acontecimiento de la subjetividad– solo puede “operar” en formas existenciales frágiles y no en formas metafísicas fuertes. Por esta razón, he planteado que no debemos interpretar el “acto” de creación educativa como el de traer el ser a la existencia –una maniobra metafísica– sino más bien como traer (o mejor, llamar) al ser a la vida.

Por eso he destacado que la comunicación educativa real (a diferencia del traslado de información desde A hasta B) es un proceso radicalmente abierto e indeterminado y, por tanto, un proceso que está siempre “en deconstrucción” –lo cual, a su vez, significa que deberíamos abstenernos de intentar totalizar la comunicación a través de nuestras interpretaciones teóricas de la misma y, en cambio, siempre “arriesgar” esas mismas teorías trayéndolas a la comunicación–. Por eso he sugerido que la experiencia de “ser enseñado” no puede ser producida por el docente y así, en este sentido, la enseñanza es la donación de un regalo que el docente no posee. Por eso he planteado la necesidad de desnaturalizar la idea del “aprendizaje” para que así deje de tener poder sobre nosotros y pueda convertirse de nuevo en algo sobre lo que nosotros tengamos poder.

Por eso he explorado una interpretación de la emancipación que no consiste en una intervención poderosa en la que una persona libera a otra para así conseguir la igualdad, sino en un proceso en el que la emancipación es “arrebatada” por aquellos que parten del supuesto de la igualdad. Por eso he planteado que la democracia no se argumenta sobre un estado psicológico que pueda alcanzarse al final de una trayectoria evolutiva adecuada, sino que tiene que entenderse como un modo de existencia que está orientado hacia la aparición de la libertad. Y por eso he planteado que enseñar no es una cuestión

de seguir fórmulas sino que requiere, en definitiva, docentes que puedan hacer juicios situacionales sabios sobre lo que es pedagógicamente deseable.

En cada caso existe, por supuesto, un riesgo. Comprometerse con la apertura e imprevisibilidad de la educación, estar orientado hacia un acontecimiento que puede ocurrir o no, tomarse en serio la comunicación, reconocer que el poder del profesor está limitado estructuralmente, ver que la emancipación y la democracia no pueden producirse de forma mecánica, y reconocer que la educación no puede reducirse a la lógica de la *poiesis* sino que necesita siempre también la lógica de la *frónesis* significa asumir en serio el riesgo, y hacerlo no porque el riesgo se considere ineludible –es, después de todo, concebible que en algún punto en el futuro y a través de un gran esfuerzo podamos ser capaces de eliminar toda imprevisibilidad de la educación– sino porque, sin el riesgo, la educación misma desaparece y se imponen la reproducción social, la inserción en los órdenes existentes del ser, hacer y pensar.

Aunque esto pueda ser deseable si nuestra orientación es hacia la reproducción de lo que ya existe, no resulta deseable si nos interesa genuinamente la educación como un proceso que tiene interés en la llegada al mundo de sujetos libres, no en la producción de objetos dóciles. Para esto no necesitamos una pedagogía de causa y efecto, una pedagogía que solo persiga generar “resultados de aprendizaje” definidos previamente. Más bien necesitamos una pedagogía del acontecimiento, una pedagogía que esté orientada de forma positiva hacia la fragilidad de la educación. Esta es una pedagogía, en pocas palabras, que sí está dispuesta a asumir el hermoso riesgo de la educación.

Apéndice

Venir al mundo, la singularidad y el hermoso riesgo de la educación

Una entrevista a Gert J. J. Biesta realizada por Philip Winter

Ph. W.: ¿Hay en su obra una teoría de la educación?

G. B.: Probablemente la haya, aunque tengo que decir que es más algo que ha surgido con los años, en vez de algo que me haya propuesto desarrollar deliberadamente. Aunque siempre me han interesado las cuestiones teóricas y filosóficas sobre la educación, no fue probablemente hasta que empecé a trabajar en mi libro *Beyond Learning* (Biesta, 2006a) cuando se empezaron a conectar las ideas y surgió una teoría de la educación –pero incluso entonces no fui capaz de articular en qué consistía la teoría hasta después de haber terminado el libro.

Ph. W.: ¿Puede describir brevemente en qué consiste esta teoría y cómo “funciona”?

G. B.: Claro. Se centra conceptualmente en dos nociones, la de “venir al mundo” y la de “singularidad”. Para comprender por qué estas nociones están ahí y por qué importan, tendría que decir probablemente algo sobre las cuestiones que quería aclarar con el desarrollo de estas ideas. El trabajo sobre “venir al mundo” comenzó a finales de los noventa cuando me invitaron a participar en una conferencia sobre la identidad. Cuando empecé a explorar esa noción me di cuenta de una serie de cosas. Una fue que en realidad no me interesaba la cuestión de la identidad –que, para mí, siempre es una cuestión de identificación (identificación por parte de alguien o identificación con algo) y por tanto siempre articula una perspectiva de un tercero; podríamos decir que la identidad es un concepto explicativo–, sino mucho más la cuestión de la subjetividad, es decir, la cuestión de cómo podemos ser o convertirnos en sujetos de acción y responsabilidad. Esta es, para mí, la pregunta pedagógica, mientras que la identidad es una problemática mucho más sociológica y psicológica.

Para entonces ya había leído suficiente de Foucault para entender que, a diferencia de lo que muchas personas parecen pensar todavía, todo el debate sobre la muerte del

sujeto no trata de la muerte de la posibilidad misma de la subjetividad –o “condición de sujeto”– sino que más bien se centra en la idea de que es posible decir la verdad sobre el sujeto, esto es, reivindicar saber lo que es el sujeto y reivindicar que es posible tener ese conocimiento. Se puede por supuesto tratar esto como una cuestión completamente filosófica, pero me interesaba cómo “funciona” en realidad la idea de que es posible decir la verdad sobre el sujeto humano, es decir, qué hace y qué ha estado haciendo en diversos terrenos, incluyendo la educación y la política.

Fue en ese momento cuando me di cuenta de que la educación –o, como diría ahora, la educación moderna– tiende a basarse en una verdad sobre la naturaleza y el destino del ser humano, una verdad sobre lo que es el niño y en qué se debe convertir, por ponerlo en términos educativos. Nociones como “autonomía” y “racionalidad” desempeñan un papel importante en el pensamiento y la práctica de la educación moderna.

Aunque estoy totalmente a favor de la autonomía y la rationalidad, ninguna de las dos nociones carece de problemas. ¿Es que acaso podemos, por ejemplo, ser en algún momento completamente autónomos? ¿Cómo sería eso realmente? ¿Y no es acaso histórica la frontera entre rationalidad e irracionales y, en ese sentido, política, más que estar “ahí” simplemente, o puede encontrarse en el fero interno del ser humano?

Además de estas cuestiones más generales y en cierto sentido más filosóficas, también me preocupaban aquellas personas que tal vez nunca serán capaces de alcanzar la autonomía o la rationalidad. ¿Están más allá del alcance de la educación? ¿Están fuera de la esfera de la política? ¿Están más allá del alcance de lo que significa ser humano? Por tanto, la idea de decir la verdad sobre el ser humano para mí ha sido no solo una cuestión filosófica; para mí ha sido ante todo una cuestión educativa, política y existencial. Esa es la razón por la que me interesaba menos intentar articular qué es el sujeto –lo cual, cuando seguí este tema en las obras de filósofos como Heidegger, Levinas, Foucault y Derrida, resultó imposible en cualquier caso–. Más bien intenté encontrar un lenguaje que pudiera captar cómo existe el sujeto.

Lo que recogí de Jean Luc Nancy fue la idea de “venir a la presencia”, que para mí fue una forma mucho más existencial de hablar sobre el sujeto, una que se refería a un acontecimiento más que a una esencia o identidad, y una que expresa un interés en quién viene a la presencia en lugar de tratar de definir lo que ha de venir, debería venir o tiene permitido venir a la presencia. La idea de “venir a la presencia” ha puesto, por tanto, patas arriba el pensamiento educativo tradicional, al no partir de en qué se tiene que convertir el niño, sino en articular un interés en el que se anuncia a sí mismo como un nuevo inicio, como novedad, como *natalidad*, para usar el término de Arendt.

Lo que es crucial sobre el acontecimiento de “venir a la presencia” es que no es algo

que se pueda hacer de forma aislada. Venir a la presencia es siempre venir a la presencia de los otros –lo que me llevó a una exploración de lo que podemos llamar las “dimensiones relacionales del acontecimiento de la subjetividad”–. Algo de esto se basa en mi trabajo anterior sobre el pragmatismo y la idea de la intersubjetividad, pero lo que sentía que le faltaba al pragmatismo era un conocimiento de lo que ahora llamaría la naturaleza deconstructiva del “venir a la presencia”, es decir, la idea de que la condición de la posibilidad de que alguien “venga a la presencia” es al mismo tiempo sus condiciones de imposibilidad. Me inspiré algo en el trabajo del arquitecto suizo Bernhard Tschumi, que defendía al mismo tiempo una concepción de la arquitectura que incluyera la forma en la que las personas hacen uso de los edificios e interrumpen así siempre el programa arquitectónico.

Pero la principal inspiración vino de Hannah Arendt y su noción de “acción”. Arendt no solo me ayudó a ver que mi llegada a la presencia depende siempre de cómo los otros asumen mis inicios. Me ayudó también a ver que, si nos comprometemos con un mundo en el que los inicios de todos puedan venir a la presencia, tendremos que convivir con el hecho –que no es en realidad un hecho sino una articulación de lo que significa existir políticamente (Biesta, 2010e)– de que las formas en las que los otros asuman mis inicios están radicalmente fuera de mi control.

La condición misma que hace posible mi “llegada a la presencia” –esto es, el hecho de que los otros asuman mis inicios– perturba también la pureza de mis inicios, por así decirlo, ya que los otros deben tener la libertad de asumir mis inicios a su modo. La fascinante frase de Arendt “la pluralidad es la condición de la acción humana” aún captura esto muy bien, ya que es solo bajo la condición de pluralidad cuando los inicios de cada uno pueden venir a la presencia, y no solo los inicios de un solo individuo. Es esta línea de pensamiento la que me hizo pasar de la noción de “venir a la presencia” a la noción de “venir al mundo”.

El motivo principal fue para destacar lo que considero la naturaleza inherentemente política del acontecimiento de la subjetividad, es decir, el hecho de que el acontecimiento de la subjetividad solo pueda ocurrir en un mundo de pluralidad y diferencia –una polis o esfera pública, por así decirlo–. Pedagógicamente, todo esto significa que la responsabilidad del educador nunca puede estar dirigida solo hacia los individuos –niños individuales– y su “venir a la presencia”, sino que también necesita dirigirse al mantenimiento de un espacio en el que, como dice Arendt, “la libertad pueda aparecer”. Es, por tanto, una responsabilidad doble: ante el niño y ante el mundo y, más específicamente, ante la cualidad “mundana” del mundo.

Ph. W.: ¿Y qué hay sobre la singularidad?

G. B.: La idea de singularidad es importante, porque si solo tuviésemos la idea de

“venir al mundo” tendríamos un relato de cómo ocurre el acontecimiento de la subjetividad –tendríamos una teoría de la subjetividad, por decirlo de otro modo–, pero no tendríamos un argumento de por qué puede ser importante la subjetividad de cada sujeto que viene al mundo. Por eso la idea de “venir al mundo” necesita complementarse con la noción de “singularidad”. Pero hay dos formas en las que la singularidad puede articularse –una que nos lleva de nuevo a la identidad y las cuestiones sobre conocimiento del sujeto, y otra que nos conduce a un argumento existencial–. En mi trabajo he articulado esto como una distinción entre “singularidad-como-diferencia” y “singularidad-como-condición-irremplazable” (Biesta, 2010b) –y la inspiración de este último enfoque viene de Emmanuel Levinas–. La singularidad como diferencia se centra en nuestras características, en lo que tenemos, y articula cómo cada uno de nosotros es diferente en algún aspecto a todos los demás. De nuevo podríamos decir que esta es una perspectiva de un tercero, pero lo que es más problemático aquí es que la singularidad-como-diferencia se basa en una relación instrumental con el otro: necesitamos a los otros para articular que somos diferentes de ellos, pero eso es lo único para lo que necesitamos al otro.

La singularidad-como-condición-irremplazable, en cambio, introduce una cuestión diferente: no lo que me hace único, sino ¿cuándo importa que yo sea yo? La respuesta breve a esta pregunta es qué importa cuando estoy siendo abordado, cuando alguien me interpela, cuando alguien me llama. Esas son situaciones en las que soy destacado por el otro, por así decirlo. Y en esas situaciones –si el otro me busca a mí, no me busca en mi rol social (que sería mi identidad)– somos irremplazables; o, para ser más precisos, somos irremplazables en nuestra responsabilidad ante el otro. El que asumamos esta responsabilidad, el que asumamos la responsabilidad de nuestra responsabilidad, por utilizar la frase de Zygmunt Bauman, depende completamente de nosotros. No hay ninguna teoría que pueda decírnos que debemos hacer esto. Ni el otro puede ordenar que yo deba asumir mi responsabilidad. Esto depende completamente de mí.

En este sentido, por tanto, la idea de singularidad-como-condición-irremplazable no solo articula una perspectiva de primera persona, sino que es también completamente existencial. No reivindica nada sobre lo que es el sujeto –solo sobre situaciones en las que nos podemos encontrar, situaciones en las literalmente nos destacan y en las que nuestra singularidad importa–. Me sigue pareciendo una forma bastante poderosa de participar en el acontecimiento de la subjetividad –y también, en realidad, una forma bastante hermosa–. No la veo como una teoría de la subjetividad sino más bien la he llamado una “ética de la subjetividad” (Biesta, 2008) –ya que la cuestión de la subjetividad, del acontecimiento de la subjetividad, se aborda en términos éticos, en lugar de epistemológicos u ontológicos, que es otra forma de decir que no hay nada que

saber sobre el sujeto humano.

Ph. W.: ¿Qué relación tiene esto con “venir al mundo”?

G. B.: Bien, en cierto sentido especifica cómo puede venir la singularidad al mundo. Pero la singularidad es un acontecimiento, no algo que el individuo pueda poseer o alegar poseer (o alegar saber, de hecho). Como acontecimiento es, por tanto, algo que siempre está en juego, donde está siempre la cuestión de si puede lograrse el acontecimiento de la subjetividad –que es quizá demasiado activo como término.

Ph. W.: ¿Qué pueden hacer los educadores con estas ideas?

G. B.: Muy poco, en realidad –es decir, si tomamos el hacer en el sentido aristotélico de *poiesis*, de pensar en hacer como producción–. Y hay por supuesto una larga tradición en la que la educación se entiende en estas líneas, como un proceso que necesita producir algo, que necesita tener ciertos resultados, como en la frase actualmente demasiado popular de “resultados de aprendizaje”.

Pero no producimos a nuestros alumnos; estamos ahí para enseñarlos –al igual que no hacemos a nuestros niños; nos nacen–. La subjetividad, por tanto, no es un resultado e incluso menos un resultado de aprendizaje; precisamente no es algo que se pueda producir –motivo por el cual me gusta tanto la idea del acontecimiento de la subjetividad y de la subjetividad-como-acontecimiento–. Pero esto conduce a un cierto dilema para los educadores en el que, por un lado, estoy planteando –y no estoy solo al plantear esto sino que lo relaciono con una larga tradición educativa– que la cuestión de la subjetividad debe ser un interés educativo primordial, mientras que, por el otro lado, parece que digo que los educadores no puedan hacer nada.

Mi respuesta a este dilema es plantear que, mientras que la subjetividad no puede producirse a través de la educación –y si vamos al caso, de la política– es en realidad bastante fácil evitar que ocurra el acontecimiento de la subjetividad. Si el acontecimiento de la subjetividad tiene que ver con las formas en las que puedo ser abordado por el otro, por la otredad del otro, es bastante fácil, tanto a nivel individual como a nivel institucional, crear situaciones en las que la posibilidad de ser abordado se elimine, donde, como ha dicho Jan Masschelein, nos inmunicemos ante la llamada del otro, donde erijamos nuestras vallas, cerremos los ojos y oídos –y quizá incluso los corazones– y eliminemos el riesgo mismo de ser interrumpidos por el otro, el riesgo de ser abordados por el otro, de ser cuestionados por el otro, por utilizar una frase levinasiana.

Y este es quizá el mayor problema de convertir la educación en una experiencia libre de riesgo, en una zona donde ya no podamos ser cuestionados, donde ya no podamos ser abordados, donde ya no podamos ser tocados, donde nunca estemos en juego, por así decirlo. Hacer la educación cien por cien segura, hacerla cien por cien libre de riesgo

significa, por tanto, que la educación se hace fundamentalmente antieducativa. Por eso el riesgo de la educación –al que tiendo a llamar *hermoso riesgo de la educación*– es tan importante; pero soy consciente de que no está de moda plantear que la educación debería ser arriesgada.

Ph. W.: ¿Se encuentra esto también detrás de su crítica de ciertas tendencias en la investigación educativa? Estoy pensando, por ejemplo, en su crítica a la educación basada en la evidencia en su ensayo “Why ‘What Works’ Won’t Work” (Biesta, 2007b).

G. B.: Absolutamente. Toda la idea de la educación basada en la evidencia se basa una vez más en erradicar el riesgo y en un deseo de control total sobre el proceso educativo. Aquí hay diversos aspectos. Uno tiene que ver con los supuestos sobre los procesos y prácticas educativas en los que se basa la concepción de la investigación que se promueve aquí. El supuesto es que la educación puede entenderse como un proceso causal –un proceso de producción– y que el conocimiento que necesitamos consiste en las relaciones causales entre entradas y salidas. Yo no creo que la educación sea un proceso semejante –y tampoco creo que la educación deba entenderse como tal proceso o, incluso peor, que deba modelarse como tal proceso.

Este último punto es importante porque pienso que es, en principio, posible modelar la educación como un proceso causal, es decir, convertirla en un proceso que opere de forma causal. Esto puede hacerse reduciendo radicalmente la complejidad del proceso educativo. (Biesta, 2010a). Esto requiere que controlemos todos los factores que influyen potencialmente en la relación entre entradas y salidas educativas. Esto puede hacerse, pero es un esfuerzo enorme, lo que no solamente plantea la pregunta de si merece la pena el esfuerzo –la Unión Soviética no fue capaz de mantener el control total de sus ciudadanos, y probablemente Corea del Norte no sea capaz de mantenerlo hasta el final–, sino también sobre si es deseable el esfuerzo, y cuando se lleva al extremo es bastante obvio que el esfuerzo no es, en última instancia, deseable. Pero es un terreno resbaladizo, y en muchos países la educación se está moviendo rápidamente en esa dirección y se está convirtiendo en opresiva, no solo para aquellos en el extremo receptor –alumnos– sino quizá incluso más para aquellos que tienen que trabajar bajo esas condiciones opresivas: profesores, responsables de centros educativos y administradores.

Ph. W.: ¿Existe el riesgo de crear una imagen en blanco y negro, en la que haya o bien control o libertad, causalidad o apertura total?

G. B.: Es un buen punto, y en realidad tiene que ver con una de las cosas de las que me di cuenta después de la publicación de *Beyond Learning*, que es que, aunque la cuestión de la subjetividad es muy importante y, en cierto sentido, una dimensión esencial y fundamental de la educación, no es el objetivo final y único de la educación.

Por esta razón en mi libro *Good Education in an Age of Measurement* (Biesta, 2010b) planteo que la educación, especialmente la educación escolar, no solo funciona en relación con la subjetividad humana sino que también lleva a cabo otras funciones.

En el libro me refiero a otras funciones como la cualificación –este es el dominio del conocimiento, habilidades y disposiciones– y socialización –que he definido como la forma en la que, a través de la educación, llegamos a formar parte de las “órdenes” existentes (órdenes sociales, políticas, culturales, religiosas, profesionales, etc.)–. Creo que es importante ser consciente de que la educación funciona en estas tres áreas. Pero también veo estas tres áreas como tres dimensiones del propósito educativo, es decir, tres dimensiones en las que los educadores pueden afirmar que la educación debe funcionar, debe tener un impacto. Quizá –pero aún quiero ser muy cauto al decir esto– las preguntas sobre las relaciones entre entradas y salidas, las preguntas sobre hacer que la educación “funcione”, tienen lugar en lo que se refiere a las dimensiones de cualificación y socialización de la educación.

Después de todo, si queremos que nuestros estudiantes aprendan habilidades complejas –como pilotar un Boeing 777, llevar a cabo una cirugía cerebral, pero en realidad en toda la dimensión de las habilidades, incluyendo mecánica del automóvil, fontanería, etc.– debemos asegurarnos de que nuestros estudiantes lo hagan “bien” (que para mí siempre incluye también la necesidad de que los alumnos puedan hacer juicios sobre lo que significa hacerlo bien, además de la capacidad de juzgar cuando hacerlo bien no es lo que se necesita en una situación concreta).

Así que tenemos que ser conscientes de que la educación no trata solamente de la cuestión del sujeto. Pero al mismo tiempo diría también que si esta dimensión se cae –si desaparece de la escena, si ya no se considera relevante–, entonces habremos acabado en un espacio antieducativo. El arte de la enseñanza, en mi opinión, es precisamente el de encontrar el equilibrio justo entre las tres dimensiones, y esta es una tarea continua, no algo que se pueda programar previamente o resolverse a través de la investigación.

Ph. W.: Entonces, una última pregunta: ¿cuál es el lugar de la democracia en su teoría de la educación?

G. B.: Aunque en todo lo que he dicho hasta ahora no he utilizado la palabra *democracia*, espero que quede claro que hay un fuerte “sentimiento” democrático en mi forma de ver la educación. Para mí vuelve a la relación entre la subjetividad-como-acontecimiento y la idea de que el acontecimiento de la subjetividad solo es posible bajo la condición de la pluralidad. Que, en cierto sentido, es donde se unen el *ethos* democrático y el *ethos* educativo y quizás incluso coinciden. Esta es la razón por la que, para mí, lo democrático está en el corazón mismo de lo educativo –no es un añadido, sino lo que está en juego si miramos el acontecimiento de la subjetividad de la forma en

la que he tratado de abordarlo.

Agradecimientos

Cuando se publicó mi libro *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, en 2006, parecía el final de un largo camino. *Beyond Learning* contenía ideas sobre las que llevaba trabajando desde finales de los años noventa y era un primer esfuerzo por integrarlas en la publicación de un libro. Hacer esto fue, en primer lugar, principalmente útil para mí, al permitirme contemplar temas y relaciones que no había apreciado anteriormente. Por esta razón, sugería, cautelosamente, que los argumentos del libro podían llevar a una teoría de la educación.

Otros también han reconocido esto, como ha quedado patente en las respuestas de revisores, colegas, estudiantes y, quizá con mayor notoriedad, por parte de docentes y formadores de docentes en una amplia variedad de contextos y diferentes entornos de todo el mundo. Al parecer, los argumentos del libro resonaron en ellos. Los lectores llegaron a reconocer la versatilidad del argumento de una “pedagogía de la interrupción” y los conceptos asociados de “venir al mundo” y “singularidad” con los que pretendía articular un vocabulario que hiciera posible responder al reto de pensar y “hacer” educación sin la posesión de una verdad sobre lo que es un ser humano o en qué debe convertirse. Asimismo, los lectores respondieron positivamente a mi esfuerzo por estudiar una relación más intrínseca entre educación y democracia y a mi crítica sobre el impacto de un “nuevo lenguaje del aprendizaje” en la educación.

En el siguiente libro de 2010, *La buena educación en la era de la medición*, hube de añadir varias cuestiones al debate. Quizá la más significativa fue la introducción de un marco que me permitió localizar los argumentos desarrollados en *Beyond Learning* en un debate más amplio sobre las funciones y el objeto de la educación. En *La buena educación* señalaba que los procesos y las prácticas educativas siempre operan en tres áreas superpuestas a las que he llamado *cualificación, socialización y subjetivación*.

Por un lado, la distinción entre estas áreas me permitió argumentar que las preguntas sobre una buena educación siempre tienen que abordarse en relación con los objetivos que se pretenden alcanzar –nunca nada es bueno o deseable por sí mismo en los procesos o prácticas educativas–, subrayando también que la educación nunca es unidimensional

en sus intenciones y metas, y que, por tanto, siempre está la difícil cuestión sobre cómo lograr el equilibrio adecuado. Por otro lado, el marco me permitió demostrar con más claridad que el eje central de *Beyond Learning* se encontraba en la dimensión de subjetivación de la educación, es decir, en cómo la educación contribuye a la forma en la que los “nuevos” vienen al mundo como seres únicos y singulares –para decirlo en el lenguaje de *Beyond Learning*–. Por tanto, podría afirmar que la subjetivación no es el alfa y el omega de la educación, sin embargo diría que sin un cierto interés en esta dimensión, la educación correría el riesgo de convertirse, sencillamente, en otro instrumento de reproducción social.

Los capítulos en *La buena educación* estaban dirigidos, por una parte, a explicar por qué la cuestión del objeto, la pregunta de para qué es la educación, había desaparecido prácticamente del debate educativo –algo que relacioné con los debates sobre evidencia y rendición de cuentas en educación y la más amplia “aprendificación” de los discursos educativos– y, por otra parte, a proporcionar, a aquellos que comparten mi preocupación por una buena educación en el sentido más amplio del término, un lenguaje para retomar las cuestiones del objeto de forma más explícita y deliberada. Hice esto desarrollando más la noción de una “pedagogía de la interrupción”, la cuestión de la educación democrática y la noción de inclusión educativa.

El presente libro, en cierto sentido, concluye la andadura que inicié en *Beyond Learning*. Se centra en un tema que estaba implícito en los otros dos libros pero que, desde mi punto de vista, requiere un abordaje más explícito, sobre todo porque tiene implicaciones importantes en la forma en la que se puede colaborar con mis argumentos en situaciones prácticas en centros educativos, escuelas superiores y universidades, o en relación con la educación para adultos o la educación comunitaria.

La finalidad del presente libro es explorar las distintas dimensiones de lo que denomino *la fragilidad de la educación*. La fragilidad de la educación hace referencia al hecho de que los procesos y prácticas educativos no funcionan como una máquina. El argumento que sostengo en este libro es que la fragilidad de la educación no debería verse como un problema que hay que resolver, sino más bien como la “dimensión” misma que hace que los procesos y prácticas educativos sean didácticos.

Por esta razón cualquier esfuerzo por eliminar la fragilidad de la educación, cualquier esfuerzo por convertir la educación en una maquinaria que opera de forma perfecta –algo que no es del todo imposible, pero que considero que conlleva un precio demasiado alto, en la mayoría o en todos los casos– vuelve, en definitiva, a la educación en contra de sí misma. Por tanto, la fragilidad de la educación indica que cualquier intervención en educación –ya sea por parte de docentes o alumnos– siempre conlleva un riesgo. La premisa central de este libro es que deberíamos aceptar este riesgo y verlo

como algo positivo, que se corresponde perfectamente con toda educación digna de su nombre.

Aunque no me proponía escribir una trilogía cuando estaba trabajando en el texto original de *Beyond Learning*, los tres libros que finalmente he escrito encajan hasta tal punto que, ahora diría, con más confianza, constituyen en su conjunto una teoría de la educación. (El Apéndice anterior contiene una entrevista que me hicieron en 2011, que ofrece una breve visión general de los argumentos claves de esta teoría de la educación). Los argumentos de este libro, sin embargo, no son más que “inicios” en el sentido arendtiano del término. Para que se hagan realidad, otros tienen que adoptarlos en formas que están inevitablemente fuera de mi control y de mis intenciones. Para que se hagan realidad, en otras palabras, tienen que ser “puestos en riesgo”. En este sentido, lo que se plantea en este y en los dos libros anteriores, debería interpretarse principalmente como una invitación a profundizar en el trabajo teórico y práctico. No me preocupa tanto si ese trabajo sigue al pie de la letra lo que yo he escrito, pero sí espero que se lleve a cabo con el mismo objetivo.

Escribir este libro ha sido una experiencia interesante. El proceso ha sido más difícil de lo que esperaba y también ha sido más difícil que mis proyectos de escritura anteriores. A pesar de que pretendía crear un libro con una gran unidad y coherencia y una “lógica” sólida, mientras lo escribía me di cuenta de que el material con el que estaba trabajando –los argumentos, textos, frases y lenguaje– no me permitía siempre llegar a donde quería.

En este sentido, la creación de este libro me ha dado una lección precisa sobre lo que trata el libro mismo: que cualquier acto creativo (incluyendo la educación) es, a lo sumo, un diálogo entre las propias intenciones y el material con el que se trabaja, y por tanto, un proceso en el que ambos tienen voz y desempeñan un papel. La “lógica” del argumento que se presenta en este libro es, por consiguiente, como señalo en el Introducción, más caleidoscópica que lineal. Ofrece una variedad de puntos de vista sobre los temas centrales del libro, en vez de seguir una única línea argumental. Sin embargo, espero que lo que he reunido en estas páginas ofrezca unos “inicios” útiles.

He tenido la oportunidad de experimentar con los argumentos de este libro en distintos contextos y entornos. Me gustaría agradecerle a Herner Saeverot la oportunidad de poner “a prueba” el argumento principal de este libro, y por su apoyo para articular el eje existencial de mis ideas de forma más explícita. Asimismo, quisiera reconocer el trabajo de John D. Caputo como una fuente de inspiración y motivación para avanzar en el argumento sobre la fragilidad de la educación. También me ha servido de inspiración para el título de este libro. El trabajo que realicé con Denise Egéa-Kuehne sobre Derrida y la educación ha tenido un impacto duradero en mis reflexiones. Le estoy agradecido

además por la oportunidad que me dio para reflexionar sobre Levinas y la pedagogía.

Quiero dar las gracias a Jim Garrison por nuestras conversaciones sobre el pragmatismo, incluyendo las que me ayudaron a ver algunos de sus límites y limitaciones, y a Sam Rocha por sus importantes comentarios a mis reflexiones sobre enseñanza y trascendencia. Trabajar con Charles Bingham ha profundizado significativamente mi conocimiento de la trascendencia educativa del trabajo de Jacques Rancière, especialmente en relación con las cuestiones sobre emancipación. Chris Higgins me dio la oportunidad de estudiar en mayor profundidad el trabajo de Hannah Arendt. Quiero darle las gracias a él, a Wouter Pols y a Joop Berding por sus comentarios, que me ayudaron a profundizar en mis ideas sobre la educación y la existencia política. Wouter Pols, Carlo Willman y Janet Orchard me dieron la oportunidad de desarrollar mis argumentos sobre la enseñanza y la formación de docentes.

Muchos de los argumentos de este libro se han debatido con estudiantes y colegas de la Universidad de Stirling, de la Universidad de Örebro y de la Universidad de Mälardalen. Tomas Englund fue un maravilloso anfitrión durante mi estancia como profesor visitante en la Universidad de Örebro, mientras que Carl Anders Säfström me ofreció un entorno muy estimulante durante mi actividad docente en la Universidad de Mälardalen. Por último, me gustaría dar las gracias a Jason Barry y a Dean Birkenkamp, de Paradigm Publishers, por su confianza en este proyecto y su continuo apoyo.

Notas

Capítulo uno: Creatividad

- ¹ Disponible en <http://en.wikipedia.org/wiki/Bereishit> (parsha), Véase también Caputo, 2006, pág. 57.
- ² En el libro del Génesis hay dos nombres para Dios: Elohim y YHWH (Yahweh). Este último se traduce a veces como “Señor” o como el “Señor Dios” en la versión del rey Jacobo.
- ³ Es importante señalar que históricamente se cree que el relato de YHWH es de una fecha anterior a la de Elohim. Por esta razón, es significativo que el autor –o redactor, como se llama al autor en la literatura– de esta parte del libro del Génesis haya puesto en primer lugar la historia de Elohim. “Primero las buenas noticias, parece pensar el redactor, luego las malas” (Caputo, 2006, pág. 67).
- ⁴ Sigo el acuerdo de los traductores de Levinas de utilizar Otro con una “O” mayúscula en la traducción de *autrui* –el otro personal– para diferenciarlo de “otro” con una “o” minúscula para la traducción de “autre” –otredad o alteridad en general.

Capítulo dos: Comunicación

- ⁵ En mi opinión, esta es precisamente la diferencia entre las ideas de Dewey sobre el aprendizaje a través de la participación y la teoría del aprendizaje mediante la participación que sostienen Lave y Wenger en su libro de 1991 *Situated Learning*.

Capítulo tres: Enseñanza

- ⁶ Me gustaría recalcar que el fenómeno que da pie a mis reflexiones en este capítulo es la manera en la que, a través de referencias a ideas e intuiciones constructivistas, la concepción de la enseñanza –y por ende la concepción del docente– parecía haber cambiado su significado hasta tal punto que el educador se ha convertido, como mucho, en un facilitador del aprendizaje y, en algunos casos, en un mero compañero de aprendizaje. Por tanto, no estoy ni analizando ni criticando los planteamientos constructivistas en sí, pero me interesa la manera en la que ciertas concepciones del

constructivismo –que, evidentemente, también incluyen concepciones erróneas– han contribuido a lo que podemos denominar como la pérdida, la desaparición o, de forma más posmoderna, el fin o incluso la muerte del docente. Para un análisis crítico de la idea del constructivismo, véase Roth (2011).

⁷ Nola e Irzik (2005) sí señalan, no obstante, que mientras que Platón y Sócrates pueden considerarse como los primeros en desarrollar una pedagogía constructivista, no sostuvieron una teoría constructivista del conocimiento.

⁸ *Menón* de Platón traducido por Benjamin Jowett. Libro electrónico del proyecto Gutenberg: www.gutenberg.org/files/1643/1643-h/1643-h.htm

⁹ Me gustaría agradecerle a Jeroen Lutters este descubrimiento. Nótese que hacer este cumplido no significa una devolución del regalo de la enseñanza; no es una “amortización” –véase también la nota 10, más adelante.

¹⁰ Es importante destacar que dar autoridad a la enseñanza que se recibe no debe entenderse como el punto en el que “devolvemos” el regalo de la enseñanza, donde pagamos por lo que se nos ha dado, y así anular el regalo y convertirlo en una economía (véase Derrida, 1992b).

Capítulo cuatro: Aprendizaje

¹¹ Disponible en http://en.wikipedia.org/wiki/Watercliffe_Meadow

¹² Utilizo aquí “economicista” refiriéndome a la idea de la economía como un objetivo y un valor en sí misma –igual que la diferencia entre “científico” y “cientificista”.

¹³ La Estrategia de Lisboa es el nombre de un plan de acción y desarrollo iniciado en el año 2000 con el objetivo de convertir a la Unión Europea en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible, con más y mejores empleos y mayor cohesión social. Ha tenido también un impacto importante en la educación de los países miembros a través del denominado Proceso de Bolonia, que busca la armonización de la educación superior en todos los estados miembros de la UE.

¹⁴ Mi lectura de Foucault difiere de lo que veo como una malinterpretación muy común de este autor, que sugiere que él nos ha dado el conocimiento definitivo sobre la operativa del poder. Esta lectura depende aún del supuesto de que el poder y el conocimiento “operan” por separado, pero es precisamente este supuesto lo que Foucault ha cuestionado. Esto no significa que no haya nada que conocer sobre el

poder, pero sí significa que ese conocimiento no está “más allá” del funcionamiento del poder.

¹⁵ Lo que he intentado hacer con la noción de “aprendizaje” en los apartados anteriores de este capítulo puede justamente interpretarse de este modo.

Capítulo cinco: Emancipación

¹⁶ Si bien existen, definitivamente, similitudes entre el uso de Rancière de la noción de subjetivación y la manera en la que yo la he desarrollado en mi trabajo, y si bien es verdad que a Rancière y a mí nos interesa la cuestión de la subjetivación por los mismos motivos, la manera en la que él teoriza sobre la subjetivación es diferente a como yo he abordado este tema, especialmente en el Capítulo 1, aunque la manera en la que él define la subjetivación –es decir, como lo contrario de formar parte de un orden, lo cual es, en mis términos, lo contrario de la socialización– es idéntica a mi propia definición.

¹⁷ La palabra francesa aquí es *partage*, que puede traducirse como “división” o como “distribución”. Mientras que “distribución” destaca el hecho de que cada distribución concreta de lo perceptible le da a cada cosa un lugar, “división” destaca el hecho de que la subjetivación redistribuye la distribución de lo perceptible y, por tanto, distribuye e interrumpe a la vez.

¹⁸ En francés, Rancière a veces (pero no siempre y no siempre de manera coherente), hace una distinción que es difícil de traducir (y que no siempre ha sido plasmada de manera coherente por los traductores) entre la *politique* y *le politique*. Lo primero se refiere a la esfera de la política en sentido general, mientras que lo segundo indica el momento de la interrupción del orden policial (*la police* o *l'ordre policier*). Lo segundo, según Rancière, es la idea “correcta” de la política, y en varias de sus publicaciones ha demostrado cómo, especialmente la filosofía política pero también formas concretas de política han intentado reprimir el “momento” político.

¹⁹ Aunque algunas de las publicaciones de Rancière pudieran dar la impresión de que él está principalmente –o, incluso, exclusivamente– preocupado por cuestiones de desigualdad.

²⁰ La idea de “interlocutores del debate” asumiría que la obra de Rancière es solo una voz dentro de un espacio ya definido. En vez de añadir su voz al debate de la emancipación, podríamos tal vez interpretar la obra de Rancière como una intervención, o, en sus propias palabras, como una escenificación de la disensión. En

este sentido, se podría interpretar la obra de Rancière en sí como un acto político o acto de política.

²¹ Esto también significa –y este es un aspecto a menudo pasado por alto por los lectores de Rancière– que el argumento de Rancière no es un argumento contra el papel de la explicación en la educación en sí; después de todo, se podría decir que en la propia obra de Rancière hay mucha explicación. El único aspecto relacionado con la explicación es que no es la vía hacia la emancipación.

Capítulo seis: Democracia

²² Me refiero a Arendt como pensadora política y no como filósofa política, porque ella rechazó explícitamente esta última etiqueta (véase Arendt, 2003).

²³ El argumento de Arendt es en realidad algo más sutil en tanto que plantea que todas las actividades humanas “están condicionadas por el hecho de que los hombres conviven” (Arendt 1958, pág. 22). La labor y el trabajo pueden desarrollarse sin la presencia de los demás, aunque “un ser que labore en completa soledad no sería un humano sino un *animal laborans*”, al igual que un ser “que trabaje y fabrique y construya un mundo habitado solo por sí mismo sería un fabricante, pero no un *homo faber*” (ibíd.).

²⁴ Utilizo deliberadamente la expresión “existir políticamente” y no “vivir políticamente” porque en el vocabulario de Arendt esta última es un oxímoron.

Capítulo siete: Virtuosismo

²⁵ Disponible en www.education.gov.uk/b0068570/the-importance-of-teaching

²⁶ Disponible en www.reviewofteachereducationinscotland.org.uk/teachingscotlandsfuture/index.asp

²⁷ Disponible en www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100_r1.en0.htm

²⁸ Disponible en www.oecd.org/education/preschoolandschool/48627229.pdf

²⁹ Disponible en ec.europa.eu/education/com392_en.pdf

³⁰ Disponible en ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

³¹ De http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

³² Una pregunta interesante aquí es si deberíamos solo centrarnos en aquellos que ejemplifican el virtuosismo educativo, o si podemos beneficiarnos asimismo de estudiar aquellos que no ejemplifican este virtuosismo. La pregunta más general aquí es si podemos aprender más de los buenos ejemplos o de los malos. En relación con el virtuosismo educativo, me inclino a decir que es solo cuando se ha desarrollado una idea sobre cómo es el virtuosismo cuando podemos beneficiarnos de estudiar los casos en los que dicho virtuosismo está ausente.

Bibliografía

- ANDREOTTI, V.: *Actionable postcolonial theory in education*. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2011.
- APPLE, M., y BEANE, J.: *Democratic schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.
- ARENDT, H.: *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- ARENDT, H.: *The crisis in education*. En H. Arendt, *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Harmondsworth: Penguin Books, 1977a.
- ARENDT, H.: *What is freedom?* En H. Arendt, *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Harmondsworth: Penguin Books, 1977b.
- ARENDT, H.: *Truth and politics*. En H. Arendt, *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Harmondsworth: Penguin Books, 1977c.
- ARENDT, H.: *Lectures on Kant's political philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- ARENDT, H.: *Understanding and politics* (the difficulties of understanding). En H. ARENDT y J. KOHN (Eds.), *Essays in understanding 1930-1954*. Nueva York: Harcourt, Brace and Company, 1994.
- ARENDT, H.: “What remains? The language remains”: A conversation with Günter Gaus. En P. Baher (Ed.), *The portable Hannah Arendt*. Nueva York: Penguin Books, 2003.
- ARISTOTLE: *The Nicomachean ethics*. Oxford: Oxford University Press, 1980.
- ASPIN, D. N., y CHAPMAN, J. D.: *Lifelong learning: Concepts, theories and values*. En *Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA*. University of East London: SCUTREA, 2001.
- BARR, R. B., y TAGG, J.: *From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education*. Change (Noviembre/Diciembre), 13-25, 1995.
- BAUMAN, Z.: *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell, 1993.

- BAUMAN, Z.: *Leven met veranderlijkheid, verscheidenheid en onzekerheid*. Amsterdam: Boom, 1998.
- BENNINGTON, G.: *Interrupting Derrida*. Londres y Nueva York: Routledge, 2000.
- BIESTA, G. J. J.: Pragmatism as a pedagogy of communicative action. *Studies in Philosophy and Education*, 13(3-4), 273-290, 1994.
- BIESTA, G. J. J.: “Say you want a revolution...”. Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 499-510, 1998.
- BIESTA, G. J. J.: “Preparing for the incalculable”: Deconstruction, justice, and the question of education. En G. J. J. Biesta y D. Egéa-Kuehne (Eds.), *Derrida and education*. Londres y Nueva York: Routledge, 2001.
- BIESTA, G. J. J.: Jacques Derrida: Deconstruction = justice. En M. Peters, M. OLSSEN, y C. LANKSHEAR (Eds.), *Futures of critical theory: Dreams of differ-ence*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2003.
- BIESTA, G. J. J.: *Education after deconstruction*. En J. Marshall (Ed.), *Post-structuralism, philosophy, pedagogy*. Dordrecht y Boston: Kluwer Academic Press, 2004a.
- BIESTA, G.: *The community of those who have nothing in common: Education and the language of responsibility*. *Interchange*, 35(3), 307-324, 2004b.
- BIESTA, G. J. J.: *What can critical pedagogy learn from postmodernism? Further reflections on the impossible future of critical pedagogy*. En I. Gur Ze’ev (Ed.), *Critical theory and critical pedagogy today: Toward a new critical language in education*. Haifa: University of Haifa, 2005.
- BIESTA, G. J. J.: *Beyond learning: Democratic education for a human future*, 2006a. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- BIESTA, G. J. J.: “Of all affairs, communication is the most wonderful”: Education as communicative praxis. En D. T. Hansen (Ed.), *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey’s democracy and education*. Albany, Nueva York: SUNY Press, 2006b.
- BIESTA, G. J. J.: *What’s the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning*. European Educational Research Journal, 5(3-4), 169-180, 2006c.
- BIESTA, G. J. J.: *Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education*. Teachers College Record, 109 (3), 740-769, 2007a.
- BIESTA, G. J. J.: *Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research*. *Educational Theory*, 57(1), 1-22, 2007b.

- BIESTA, G. J. J.: *Pedagogy with empty hands: Levinas, education, and the question of being human*. En D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and education: At the intersection of faith and reason*. Londres y Nueva York: Routledge, 2008.
- BIESTA, G. J. J.: *Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education*. Educational Assessment, Evaluation, and Accountability, 21(1), 33-46, 2009.
- BIESTA, G. J. J.: *Five theses on complexity reduction and its politics*. En D. C. Osberg y G. J. J. Biesta (Eds.), *Complexity theory and the politics of education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2010a.
- BIESTA, G. J. J.: *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers, 2010b.
- BIESTA, G. J. J.: *Why “what works” still won’t work: From evidence-based education to value-based education*. Studies in Philosophy and Education, 29(5), 491-503, 2010c.
- BIESTA, G. J. J.: *Evidenz und Werte in Erziehung und Bildung: Drei weitere Defizite evidenzbasierter Praxis*. En H.-U. Otto, A. Polutta, y H. Ziegler (Hrsg.), *What works-Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit?* Opladen, Germany: Barbara Burdich, 2010d.
- BIESTA, G. J. J.: *How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education*. Teachers College Record, 112 (2), 558-577, 2010e.
- BIESTA, G. J. J.: *Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field*. Pedagogy, Culture, and Society, 19(2), 175-192, 2011a.
- BIESTA, G. J. J.: *Learning democracy in school and society*. Rotterdam/Boston/ Taipei: Sense Publishers, 2011b.
- BIESTA, G. J. J., y EGÉA-KUEHNE, D. (Eds.): *Derrida and education*. Londres y Nueva York: Routledge, 2001.
- BIESTA, G. J. J., y LAWY, R.: *From teaching citizenship to learning democracy*. Cambridge Journal of Education, 36(1), 63-79, 2006.
- BINGHAM, C.: *Authority is relational*. Albany, Nueva York: SUNY Press, 2009.
- BINGHAM, C., y BIESTA, G. J. J.: *Jacques Rancière: Education, truth, emancipation*. Londres y Nueva York: Continuum, 2010.
- BOYNE, R.: *Foucault and Derrida: The other side of reason*. Londres: Routledge, 1990.
- BRACKERTZ, N.: *Who is hard to reach and why?* Institute of Social Research Working Paper. Melbourne: Swinburne University of Technology, 2007.
- BRITZMAN, D.: *Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning*. Albany, Nueva York: SUNY Press, 1998.

- CAPUTO, J. D. (Ed.): *Deconstruction in a nutshell. A conversation with Jacques Derrida*. Nueva York: Fordham University Press, 1997.
- CAPUTO, J. D.: *The weakness of God: A theology of the event*. Bloomington e Indianápolis: Indiana University Press, 2006.
- CAPUTO, J. D.: *How to read Kierkegaard*. Londres: Granta Books, 2007.
- CAPUTO, J. D., y VATTIMO, G.: *After the death of God*. Nueva York: Columbia University Press, 2007.
- CARR, W.: *What is an educational practice?* Journal of Philosophy of Education, 21(2), 163-175, 1987.
- CRITCHLEY, S.: *Ethics-politics-subjectivity: Essays on Derrida, Levinas, and contemporary French thought*. Londres: Verso, 1999.
- DEAKIN CRICK, R.: *Key competencies for education in a European context*. European Educational Research Journal, 7(3), 311-318, 2008.
- DELORS, J., et al.: *Learning: The treasure within*. París: Unesco, 1996.
- Department for Education and Employment: *The learning age: A renaissance for a new Britain*. Londres: The Stationery Office, 1998.
- DERRIDA, J.: *Writing and difference*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.
- DERRIDA, J.: *Margins of philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- DERRIDA, J.: Deconstruction and the other: An interview with Jacques Derrida. En R. Kearney, *Dialogues with contemporary Continental thinkers*. Manchester, Reino Unido: Manchester University Press, 1984.
- DERRIDA, J.: Letter to a Japanese friend. En P. Kamuf (Ed.), *A Derrida reader: Between the blinds* (págs. 270-276). Nueva York: Columbia University Press, 1991.
- DERRIDA, J.: *Given time: I. Counterfeit money, trans. Peggy Kamuf*. Chicago: University of Chicago Press, 1992a.
- DERRIDA. J.: Force of law: The “mystical foundation of authority.” En D. Cornell, M. Rosenfeld y D. Carlson (Eds.), *Deconstruction and the possibility of justice*. Nueva York y Londres: Routledge, 1992b.
- DERRIDA, J.: *Specters of Marx*. Nueva York: Routledge, 1994.
- DERRIDA, J.: The Villanova roundtable: A conversation with Jacques Derrida. En J. D. Caputo (Ed.), *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida*. Nueva York: Fordham University Press, 1997.
- DERRIDA, J.: “I have a taste for the secret”. En J. Derrida y M. Ferraris, *A taste for the secret*. Cambridge: Polity Press, 2001.
- DERRIDA, J. y EWALD, F.: “A certain ‘madness’ must watch over thinking”. Jacques

Derrida's interview with François Ewald, trans. Denise Egéa-Kuehne. En G. J. J. Biesta y D. Egéa-Kuehne (Eds.), *Derrida and education*. Londres y Nueva York: Routledge, 2001.

- DEWEY, J.: *Plan of organization of the university primary school*. En J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey, The early works, 1882-1898*. Volumen 5. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1895.
- DEWEY, J.: My pedagogic creed. En J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey, The early works, 1882-1898*. Volumen 5. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1897.
- DEWEY, J.: *Democracy and education*. En J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey, The middle works, 1899-1924*. Volumen 9. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1916.
- DEWEY, J.: *Experience and nature*. Second edition. Nueva York: Dover, 1958 [1929].
- DISCH, L. J.: *Hannah Arendt and the limits of philosophy*. Ítaca, Nueva York, y Londres: Cornell University Press, 1994.
- EAGLETON, T.: *Ideology: An introduction. New and updated edition*. Londres y Nueva York: Verso, 2007.
- EGÉA-KUEHNE, D. (Ed.): *Levinas and education: At the intersection of faith and reason*. Londres y Nueva York: Routledge, 2008.
- ELLI Development Team: *European Lifelong Learning Indicators: Developing a conceptual framework*. Gütersloh, Germany: Bertelsmann Stiftung, 2008.
- ERAUT, M.: National vocational qualifications in England: Description and analysis of an alternative qualification system. En G. Straka (Ed.), *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster/Nueva York: Waxmann, 2003.
- FAURE, E. et al.: *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. París: Unesco, 1972.
- FEJES, A.: *Constructing the adult learner: A governmentality analysis*. Linköping, Sweden: Linköping University, 2006.
- FESTENSTEIN, M.: *Pragmatism and political theory: From Dewey to Rorty*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- FIELD, J.: *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent, Reino Unido: Trentham, 2000.
- FORNECK, H. J. y WRANA, D.: Transformationen des Feldes der Weiterbildung. En H. J. Forneck y D. Wrana (Eds.), *Ein parzelliertes Field: Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld, Germany: Bertelsmann, 2005.

- FOUCAULT, M.: *Discipline and punish: The birth of the prison*. Nueva York: Vintage, 1975.
- FOUCAULT, M.: A preface to transgression. En D. F. Bouchard (Ed.), *Language, counter-memory, practice: Selected essays and an interview by Michel Foucault*. Ítaca, Nueva York: Cornell University Press, 1977.
- FOUCAULT, M.: What is enlightenment? En P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader*. Nueva York: Pantheon, 1984.
- FOUCAULT, M.: Questions of method. En G. Burchell, C. Gordon, y P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- FREIRE, P.: *Pedagogy of the oppressed*. Londres: Penguin Books, 1972.
- GARRISON, J.: John Dewey, Jacques Derrida, and the metaphysics of presence. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 35(2), 346-372, 1999.
- GORDON, M.: *Hannah Arendt on authority: Conservativism in education reconsidered*. Educational Theory, 49(2), 161-180, 1999.
- GORDON, M. (Ed.): *Hannah Arendt and education: Renewing our common world*. Boulder, Colorado: Westview Press, 2002.
- GOUGH, N.: *Can we escape the program? Inventing possible/impossible futures in/for Australian educational research*. Australian Educational Researcher, 37(4), 9-32, 2010.
- GREEN, B.: *The (im)possibility of the project*. Australian Educational Researcher, 37(3), 1-17, 2010.
- GUR ZE'EV, I. (Ed.): *Critical theory and critical pedagogy today: Toward a new critical language in education*. Haifa: University of Haifa, 2005.
- HABERMAS, J.: *The theory of communicative action. Volume two: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press, 1987.
- HABERMAS, J.: *The philosophical discourse of modernity*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.
- HANSEN, P.: Hannah Arendt and bearing with strangers. *Contemporary Political Theory*, 3, 3-22, 2005.
- HELLER, Á. y FEHÉR, F.: *The postmodern political condition*. Nueva York: Columbia University Press, 1989.
- HENRIKSEN, J.-O.: Thematizing otherness: On ways of conceptualizing transcendence and God in recent philosophy of religion. *Studia Theologica-Nordic Journal of Theology*, 64(2), 153-176, 2010.
- JAMES, W.: *Talks to teachers on psychology: And to students on some of life's ideals*.

Nueva York: Henry Holt and Company, 1899.

- KANT, I.: Über Pädagogik [On education]. En I. Kant, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Fráncfort del Meno: Insel Verlag, 1982.
- KANT, I.: An answer to the question “what is enlightenment?” En P. Waugh (Ed.), *Post-modernism: A reader* (págs. 89-95). Londres: Edward Arnold, 1992 [1784].
- KERR, D.: Citizenship education in England-listening to young people: New insights from the citizenship education longitudinal study. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 74-96, 2005.
- KIERKEGAARD, S.: Philosophical fragments. En H. V. Hong y E. H. Hong (Eds. y Trads.), *Kierkegaard's writings VII*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press, 1985.
- KIERKEGAARD, S.: Concluding unscientific postscript to philosophical fragments, Volume 1. En H. V. Hong y E. H. Hong (Eds. y Trads.), *Kierkegaard's writings XII*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press, 1992.
- KIERKEGAARD, S.: *Papers and journals: A selection*. Londres y Nueva York: Penguin Books, 1996.
- LAVE, J. y WENGER, E.: *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEEMING, D. A.: *Creation myths of the world*. (2.^a ed.). Santa Bárbara, California: ABC-CLIO/Greenwood, 2010.
- LEVINAS, E.: *Totality and infinity: An essay on exteriority*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1969.
- LEVINAS, E.: *Otherwise than being or beyond essence*. La Haya: Martinus Nijhoff, 1981.
- LEVINAS, E.: *Ethics and infinity*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985.
- LEVINAS, E.: Phenomenon and enigma. En E. Levinas, *Collected philosophical papers*. Dordrecht: Nijhoff, 1987.
- LEVINAS, E.: Ethics as first philosophy. En S. Hand (Ed.), *The Levinas reader*. Oxford: Blackwell, 1989.
- LEVINAS, E.: *Entre-nous: On thinking-of-the-Other*. Nueva York: Columbia University Press, 1998a.
- LEVINAS, E.: *Of God who comes to mind*. Stanford, California: Stanford University Press, 1998b.
- LINGIS, A.: Translator's introduction. En E. Levinas, *Otherwise than being or beyond essence*. La Haya: Martinus Nijhoff, 1981.
- LUCY, N.: *A Derrida dictionary*. Oxford: Blackwell, 2004.

- MCLAREN, P.: *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder, Colorado: Westview Press, 1997.
- MEIRIEU, P.: *Pédagogie: Le devoir de résister*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur, 2007.
- MEIRIEU, P.: Le maître, serviteur public. Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques? Conférence donnée dans le cadre de l'École d'été de Rosa Sensat, Université de Barcelone, juillet 2008. Disponible en www.meirieu.com/ARTICLES/maitre_serviteur_public_version2.pdf (1 de junio de 2012), 2008.
- MESSERSCHMIDT, A.: Weiter bilden? Anmerkungen zum lebenslangen Lernen aus erwachsenenbildnerischer und bildunstheoretischer Perspektive, in Kommision Sozialpädagogik (Ed.), *Bildung des Effective Citizen: Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf*. Weinheim/Múnich: Juventa, 2011.
- MIEDEMA, S. y BIESTA, G. J. J.: Jacques Derrida's religion with/out religion and the im/possibility of religious education. *Religious Education*, 99(1), 23-37, 2004.
- MOLLENHAUER, K.: *Erziehung und emanzipation*. Múnich: Juventa, 1976.
- MULDER, M., WEIGEL, T. y COLLINS, K.: The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (1), 65-85, 2007.
- NEIL, A. S.: *Freedom-Not license!* Nueva York: Hart, 1966.
- NOLA, R. y IRZIK, G.: *Philosophy, science, education, and culture*. Dor- drecht: Springer, 2005.
- O'BRYNE, A.: Pedagogy without a project: Arendt and Derrida on teaching, responsibility, and revolution. *Studies in Philosophy and Education*, 24(5), 389-409, 2005.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. París: OECD, 1973.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT: *Lifelong learning for all*. París: OECD, 1997.
- PAPASTEPHANOU, M.: Crossing the divide within Continental philosophy: Reconstruction, deconstruction, dialogue, and education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), 153-170, 2012.
- PELLETIER, C.: Emancipation, equality, and education: Rancière's critique of Bourdieu and the question of performativity. *Discourse*, 30 (2), 137-159, 2009.
- POLS, W.: Voorbij de pedagogiek van de regel [Beyond the education of the rule]. *Pedagogiek*, 21(3), 195-199, 2001.

- RANCIÈRE, J.: *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford, California: Stanford University Press, 1991a.
- RANCIÈRE, J.: *The nights of labor*. Philadelphia: Temple University Press, 1991b.
- RANCIÈRE, J.: *On the shores of politics*. Londres y Nueva York: Verso, 1995.
- RANCIÈRE, J.: *Dis-agreement: Politics and philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.
- RANCIÈRE, J.: *The philosopher and his poor*. Durham, Carolina del Norte, y Londres: Duke University Press, 2003.
- RANCIÈRE, J.: *The politics of aesthetics*. Londres: Continuum, 2004.
- RANCIÈRE, J.: A few remarks on the methods of Jacques Rancière. *Parallax*, 15(3), 114-123, 2009.
- RANCIÈRE, J.: On ignorant schoolmasters. En C. Bingham y G. J. J. Biesta, Jacques Rancière: Education, truth, emancipation. Londres y Nueva York: Continuum, 2010.
- RANCIÈRE, J., PANAGIA, D. y BOWLBY, R.: Ten theses on politics. *Theory and Event*, 5(3), 2001.
- RICHARDSON, V.: Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623-1640, 2003.
- ROTH, W.-M.: *Passability: At the limits of the constructivist metaphor*. Dordrecht: Springer, 2011.
- RUITENBERG, C.: The empty chair: Education in an ethic of hospitality. En R. Kunzman (Ed.), *Philosophy of Education 2011*. Urbana-Champaign, Illinois: Philosophy of Education Society, 2011.
- SÆVEROT, H.: Kierkegaard, seduction, and existential education. *Studies in Philosophy and Education*, 30 (6), 557-572, 2011.
- SCHUTZ, A.: Is political education an oxymoron? Hannah Arendt's resistance to public spaces in schools. *Philosophy of Education 2001*. Urbana-Champaign, Illinois: Philosophy of Education Society, 2002.
- SIMONS, J.: *Foucault and the political*. Londres y Nueva York: Routledge, 1995.
- SIMONS, M., Y MASSCHELEIN, J.: Our will to learn and the assemblage of a learning apparatus. En A. Fejes y K. Nicoll (Eds.), *Foucault and lifelong learning*. Londres y Nueva York: Routledge, 2009.
- SLEEPER, R. W.: *The necessity of pragmatism*. New Haven, Connecticut: Yale University Press, 1986.
- STENGEL, B. Y WEEMS, L.: Questioning safe space: An introduction. *Studies in Philosophy and Education*, 29(6), 505-507, 2010.

- TENORTH, H.-E.: *Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Múnich: Weinheim, 2008 [2003].
- TODD, S.: *Learning from the other*. Albany, Nueva York: SUNY Press, 2003.
- VANDERSTRAETEN, R., y BIESTA, G. J. J.: How is education possible? *Educational Philosophy and Theory*, 33(1), 7-21, 2001.
- VANDERSTRAETEN, R., y BIESTA, G. J. J.: How is education possible? A pragmatist account of communication and the social organisation of education. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 160-174, 2006.
- WESTPHAL, M.: *Levinas and Kierkegaard in dialogue*. Bloomington y Indianapolis: Indiana University Press, 2008.
- WINTER, P.: Coming into the world, uniqueness, and the beautiful risk of education: An interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Studies in Philosophy and Education*, 30 (5): 537-542, 2011.
- YANG, J. y VALDÉS-COTERA, R. (Eds.): *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburgo: Unesco Institute for Lifelong Learning, 2011.
- YEAXLEE, B. A.: *Lifelong education*. Londres: Casell, 1929.

Reconocimiento de fuentes

- El Capítulo 1 se basa en parte en Biesta, G. J. J. (2009), “The weakness of education: For a pedagogy of the event”, un artículo presentado en la reunión anual de la Asociación Norteamericana de Investigación Educativa, en San Diego, California, el 13-17 de abril de 2009. La idea de una pedagogía levinasiana de manos vacías se desarrolló primero en Biesta, G. J. J. (2008), “Pedagogy with empty hands: Levinas, education, and the question of being human”, en D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and education: At the intersection of faith and reason* (Londres y Nueva York: Routledge).
- La idea del pragmatismo deconstrutivo del Capítulo 2 se desarrolló primero en Biesta, G. J. J. (2010), “‘This is my truth, tell me yours’: Deconstructive pragmatism as a philosophy for education”, *Educational Philosophy and Theory*, 42(7), 710-727.
- El Capítulo 3 se basa en Biesta, G. J. J. (2013), “Receiving the gift of teaching: From ‘learning from’ to ‘being taught by,’” *Studies in Philosophy and Education*.
- El Capítulo 4 proviene de una ponencia magistral en la conferencia de “Discurso, Poder y Resistencia” de Plymouth, Reino Unido, en 2012.
- El capítulo 5 hace uso de Biesta, G. J. J. (2010), “A new ‘logic’ of emancipation: The methodology of Jacques Rancière”, *Educational Theory*, 60 (1), 39-59.
- El Capítulo 6 de Biesta, G. J. J. (2010), “How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education”, *Teachers College Record*, 112(2), 558-577.
- El Capítulo 7 se basa en una ponencia magistral como invitado a la conferencia “2020: El Futuro de la Formación del Profesorado, en Viena, en 2011.
- La entrevista del Apéndice aparece en *Studies in Philosophy and Education*, 30 (5), 537-542.

Acerca del autor

Gert J. J. Biesta (www.gertbiesta.com) es profesor de Teoría y Política Educativa de la Universidad de Luxemburgo, antiguo presidente de la Sociedad de Filosofía Educativa de Estados Unidos y director de la revista *Studies in Philosophy and Education*. Ha publicado con Paradigm Publishers *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future* (2006) –ganador del Galardón al Libro Elegido por los Críticos de la Asociación Norteamericana de Estudios Educativos en 2008– y *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (2010). También es coeditor de *The Philosophy of Education* (2008), de George Herbert Mead.

Título original: *The Beautiful Risk of Education*, Published 2016 by Routledge.

All rights reserved. No part of this book may be reprinted or reproduced or utilised in any form or by any electronic, mechanical, or other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publishers.

Authorized translation from English language edition first published by Paradigm Publishers and now published by Routledge, an imprint of Taylor & Francis Group LLC.

Dirección del proyecto: Adolfo Sillóniz

Diseño: Dirección de Arte Corporativa de SM

Corrección: Juana Jurado

Traducción: Victoria Kennedy y Faustino Fernández-Inclán

Edición: Sonia Cáliz

© Ediciones SM, 2017

© de la presente edición: Ediciones SM, 2017

Coordinación técnica: Producto Digital SM

Digitalización: **ab** serveis

ISBN: 978-84-910-7229-4

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o utilizar algún fragmento de esta obra.

Sobre la colección Biblioteca Innovación Educativa

Innovación educativa es una colección que recoger las aportaciones más significativa en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de ayudar a construir, desde la investigación y la reflexión rigurosas, la escuela del futuro.

Otros libros de la colección Biblioteca Innovación Educativa

- **Enseñar a nativos digitales**

Un nuevo paradigma para enseñar y aprender en el siglo XXI

MARC PRENSKY

- **Crear hoy la escuela del mañana**

La educación y el futuro de nuestros hijos

RICHARD GERVER

- **Coaching educativo.**

Las emociones al servicio del aprendizaje

CORAL LÓPEZ y CARMEN VALLS

- **Aprendizaje basado en el pensamiento**

Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI

ROBERT SWARTZ, ARTHUR COSTA, BARRY BEYER, REBECCA REAGAN y BENA KALLICK

- **Aprendizaje emocionante**

Neurociencia para el aula

BEGOÑA IBARROLA

- **Directivos de escuelas inteligentes**

¿Qué perfil y habilidades exige el futuro?

LOURDES BAZARRA y OLGA CASANOVA

- **Dale la vuelta a tu clase**

Lleva la clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar

JONATHAN BERGMANN y AARON SAMS

- **La evaluación en el aprendizaje cooperativo**

Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo

DAVID W. JOHNSON y ROGER T. JOHNSON

- **Metáforas de la sociedad digital**

El futuro de la tecnología en la educación

ANTONIO RODRÍGUEZ DE LAS HERAS

- **Aprendo porque quiero**

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso

JUAN JOSÉ VERGARA

- **Diálogos sobre liderazgo educativo**

Recursos e ideas prácticas para la escuela

DAVE HARRIS y JOHN WEST-BURNHAM

- **El mundo necesita un nuevo currículo**

Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar

MARC PRENSKY

- **Pensamiento de diseño en la escuela**

Cómo lograr que surjan ideas innovadoras y hacerlas realidad

EWAN MCINTOSH

- **La controversia constructiva**

Argumentación, escucha y toma de decisiones razonada

DAVID W. JOHNSON

- **Cooperar para aprender**

Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo

FRANCISCO ZARIQUIEY

- **Diseño de espacios educativos**

Rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno

PRAKASH NAIR

- **Educar para un mundo cambiante**

¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?

DAVID PERKINS

- **Educar fuera del aula**

Trucos y recursos para ayudar a los docentes a enseñar al aire libre

JULIET ROBERTSON

- **Marketing educativo**

Cómo comunicar la propuesta de valor de nuestro centro

VÍCTOR NÚÑEZ

Índice

Contenido	2
Portadilla	3
Dedicatoria	5
Prólogo	6
Introducción: Sobre la fragilidad de la educación	15
Capítulo uno: Creatividad	25
Capítulo dos: Comunicación	40
Capítulo tres: Enseñanza	60
Capítulo cuatro: Aprendizaje	77
Capítulo cinco: Emancipación	97
Capítulo seis: Democracia	121
Capítulo siete: Virtuosismo	141
Epílogo: Por una pedagogía del acontecimiento	161
Apéndice: Venir al mundo, la singularidad y el maravilloso riesgo de la educación	164
Agradecimientos	173
Notas	177
Bibliografía	182
Reconocimiento de fuentes	192
Acerca del autor	193
Créditos	194
Sobre la colección Biblioteca Innovación Educativa	195
Otros libros de la colección Biblioteca Innovación Educativa	196